
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري -قسنطينة-

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

رقم التسجيل:

الرقم التسلسلي:

تاريخ المناقشة: 2012/05/20

الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي
دراسة ميدانية بثانويات بلدية الخروب-المدينة الجديدة علي منجلي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم اجتماع التربية

من إعداد الطّالبة:
➢ لواعر

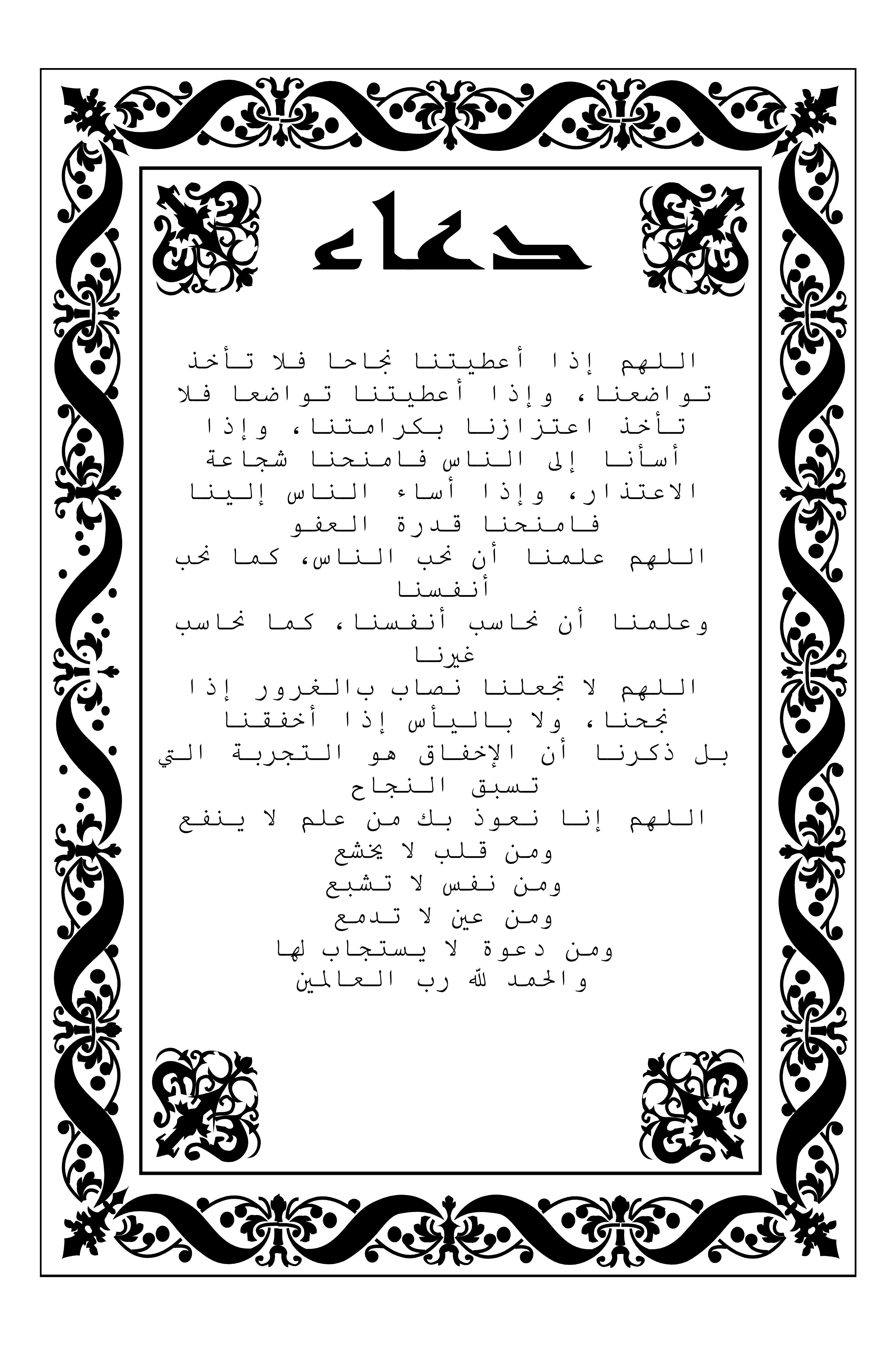
إشراف الأستاذة:
➢ د.سوداني زهية

أعضاء لجنة المناقشة:

- د/ رابح كعباش — استاذ التعليم العالي — جامعة منتوري -قسنطينة- — رئيسا
- د/سوداني زهية — أستاذة محاضرة — جامعة منتوري -قسنطينة- — مشرفا مقررا
- د/زردومي أحمد — أستاذا

السنة الجامعية: 2012/2011


بسم الله الرحمن الرحيم



دعاء

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ
تواضعنا، وإذا أعطيتنا تواضعا فلا
تأخذ اعتزازنا بكرامتنا، وإذا
أسأنا إلى الناس فامنحنا شجاعة
الاعتذار، وإذا أساء الناس إلينا
فامنحنا قدرة العفو
اللهم علمنا أن نحب الناس، كما نحب
أنفسنا
وعلمنا أن نحاسب أنفسنا، كما نحاسب
غيرنا
اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا
نجحنا، ولا باليأس إذا أخفقنا
بل ذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي
تسبق النجاح
اللهم إنا نعوذ بك من علم لا ينفع
ومن قلب لا يخشع
ومن نفس لا تشبع
ومن عين لا تدمع
ومن دعوة لا يستجاب لها
والحمد لله رب العالمين

إهداء

الحمد لله والشكر لله عز وجل الذي أرانا الحق حقا ورزقنا
إتباعه وأرانا الباطل باطلا ووفقنا اجتنابه، وأنار لنا
دربنا بنوره ورحمته
فبتوفيق منه عز وجل وعونه سدد خطانا ويسر لنا ختم أيام
الجد والكد فنسأله تعالى أن نكون من عباده الذين يسلكون
درب النور والعلم إلى أبعد ما يكون ويضحون بالنفس في
سبيل المعرفة وإفادة الآخرين
أهدي هذا العمل المتواضع
إلى من قال فيهما عز وجل: {وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه
وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما
فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما}
إلى رمز الحب وينبوع الحنان ، إلى الشمعة التي تحترق من أجلي
ولأجلي، إلى أعذب وأرق مخلوق على وجه الأرض، أمي الغالية
وردة
إلى من تعب وأرهقته الحياة من أجلنا، إلى من تكبد الكثير
من المشقة والعناء لبلوغ هذا المبلغ، أبي الغالي **عمار**
إلى من أكن له كل الحب والتقدير، إلى الذي وقف معي جنبا
لجنب فكان بمثابة السند القوي الذي ذلل الصعاب أمامي
إلى شريكي في الحياة **مهند**
إلى أخواتي العزيزات
نجاة*ياسمينة*فتيحة*ناديةصورية**
إلى أخي العزيز **صابر** وزوجته **فيروز**
إلى أجمل ما في الوجود **شيراز**حسام الدين**
كما لا أنسى زميلات الدراسة اللواتي قضيت معهن أجمل
الأيام**نجاح*بسمة*زهرة*سميرة**
وزميلات العمل كل واحدة باسمها
إلى من ساعدتني في إنجاز هذه المذكرة **خديجة**

أمينة



الحمد لله الذي هدانا إلى نور العلم وميزنا بالعقل الذي يسير طريقنا

الحمد لله الذي أعطانا موجبات رحمته الإرادة والعزيمة، على إتمام عملنا المتواضع

نحمدك ربنا حمدا يليق بمقامك وجلالك العظيم

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان وأوفر التقدير إلى الأستاذة المحترمة **سوداني زهية** التي منحتنا شرف الإشراف على هذه المذكرة ولم تبخل علينا بنصائحها القيمة

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى جميع أفراد معهد علم الاجتماع ومعهد علم النفس على التسهيلات المقدمة لإنجاز هذا العمل

كما لا ننسى مديري وأساتذة وعمال كل من ثانويات
*علي منجلي 03*كاتب ياسين*بوهالي محمد السعيد*
الذين قدموا لنا يد العون والمساعدة ومنا إلى الجميع تحية شكر وتقدير
ونخص كذلك بالشكر مدير مدرسة عبد الحميد بن الجات السيد *مسعود بودماغ* وذلك نظرا للتسهيلات التي قدمها لنا في إطار إنجاز هته المذكرة
كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا البحث سواء من قريب أو من بعيد
كما لا ننسى تقديم الشكر للجنة التي ستناقش بحثنا


مقدمة

إنّ المؤسسة التربوية هي أحد روافد المعرفة الإنسانية في شتى مناحي الحياة حيث يعيش فيها المتعلم حقبة من الزمن تمكنه من اكتساب خبرات ومعارف تؤهله لخوض غمار الحياة بمختلف أنماطها وأطوارها، انطلاقا من تفاعله مع بقية الشرائح الأخرى المجسدة للعملية التربوية والمتمثلة في الجماعات المدرسية.

والثانوية واحدة من المؤسسات التربوية التي تزخر بأنواع متميزة من الاتصالات والتفاعلات أهمها الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم.

كما أنها هيكل من هياكل المعرفة والتربية تعد أهم مجتمع ينمو فيه المتعلم من جميع نواحيه، حيث كانت وما تزال البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان ويتكون تربويا، وهي أهم ركيزة يستند إليها المجتمع في تكوين الأفراد لما لها من دور هام في حقل التربية والتكوين فهي مؤسسة اجتماعية أنشئت للنهوض بتربية الأجيال الصاعدة وهي القلب النابض لأي إصلاح تربوي، لذلك فهي مطالبة بالعمل المستمر على تحقيق أعلى قدر من التكيف للجيل الناشئ والتخلص من أي ممارسة تؤدي إلى اضطراب العلاقات بين المعلم والمتعلمين داخل الصف الدراسي وحتى خارجه وانطلاقا من الأهمية الكبرى التي تلعبها المدرسة في اتجاهات بناء الإنسان طورت المجتمعات الإنسانية وأبدعت منظومات تربوية أكثر قدرة على بناء الإنسان بمواصفات حضارية متجددة.

"فالمدرسة ليست مجرد مكان يجتمع فيه الناشئة من أجل اكتساب المعرفة بل هي تكوين معقد وبالغ التعقيد من تكثيفات رمزية ذات طابع اجتماعي"[1].

فالعملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فاعليات المواقف التدريسية، فالتدريس الفعال يحتل حجر الزاوية بالنسبة لتحقيق أهداف العملية التربوية إذ على أساسه يتحقق القصد من عملية التعليم والتعلم.

وتعود صعوبة التدريس إلى أنها تتطلب في كل من يمارسها خصائص ومميزات ليست من السهل توفرها في كل إنسان لأنها خصائص فطرية لا تكتسب بالخبرة أو بالحفظ والتلقين، فالمعلم يتعامل مع فئات من المتعلمين لكل واحد منهم خصائصه ومميزاته، ولكل منهم قدراته ومواهبه وجانبه الاجتماعي وبالتالي فالمعلم هنا مطالب بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء عملية الاتصال التربوي.

[1] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2004، ص 7.

ذلك أن المعلم يعتبر ذلك الجسر الذي تعبر منه الأجيال وهو يمثل المثل والقدوة لمتعلميه، وإذا كان نجاح المعلم أثناء القيام بمهمته التعليمية داخل المؤسسة التربوية مرتبطا بعدة عوامل فالأساس في نجاحه أو فشله يعود إلى أسلوب تعامله مع المتعلمين التي يعتبرها مخلة بالتربية وأهدافها.

وبالتالي فإن التركيز على نوع العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلمين يعود إلى كونها بنفس أهمية الجوانب الأخرى التي تجعل من الثانوية مؤسسة قادرة على الاستجابة لطموحات المجتمع وإرساء علاقات تسهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم وتواكب الإصلاحات التربوية التي يعرفها حقل التربية والتكوين كما تشكل الثانوية المحيط الاجتماعي التربوي الثاني بعد الأسرة بما لها من أهمية في تكوين النشء واستقباله في سن حرجة تتميز بخصائصها ومظاهرها النمائية التي تتطلب العناية الفائقة والرشاد والتوجيه السليم من قبل الفاعلين التربويين، بالإضافة إلى أن المتعلم في هذه المرحلة –مرحلة المراهقة– يمتلك مقومات التعلم والإعداد للمستقبل، وهنا تبرز المؤسسة التربوية –الثانوية– كفضاء مؤثر فاعل في تكوين وتشكيل شخصيته الاجتماعية في مختلف أبعادها المعرفية والمهاراتية والمهنية والوجدانية، ولتفعيل دورها لابد من مراعاة جميع الجوانب التي تساهم في مردوديتها ونجاعة وظيفتها التربوية.

وأهم هذه الجوانب هو المعلم لما له من مكانة خاصة في العملية التعليمية وبما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم فهو الذي يساعد المتعلم على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة.

فالمعلم دعامة أساسية من دعائم العملية التربوية من دونه تكون مبتورة وقاصرة فهو يلعب دورا كبيرا في إرساء قواعد العملية التربوية من خلال المسؤولية الملقاة على عاتقه والمتمثلة في تطوير أفكار المتعلم وتنمية قدراته في شتى المجالات بالإضافة إلى أن ما يملكه المعلم من إمكانات عقلية وسلوكية وإتباعه لأفضل الطرق التربوية المبنية على مناهج صحيحة قصد تفعيلها داخل المتعلمين من أهمية بالغة.

كما أن المتعلم يقضي في الفصل الدراسي ساعات طوال ويتصل اتصالا مباشرا بالمعلم وهذا بلا شك له أهميته من حيث التأثير المباشر على المتعلم طيلة السنة الدراسية.

ومن هذا المنطلق يتوجب على المعلم أن ينجح في المساهمة الإيجابية أثناء قيامه بالمهمة الموكلة إليه تربية وتعليما، وبالتالي خلق علاقة وطيدة واتصال هادف بينه وبين متعلميه عن طريق زيادة الانفتاح بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وليس كمنفذ لها بشكل سلبي.

ولا يخفى علينا الدور الذي يلعبه المتعلم من خلال مداخلاته قصد إثراء العملية التعليمية وتفعيلها فهو محورها ويعمل على تحقيق التكامل وفتح قنوات الأخذ والعطاء بينه وبين المعلم.

حيث تعتبر العلاقات بين المعلم والمتعلمين، الطرق البيداغوجية، الوسائل التربوية المتبعة لتوفير بيئة مناسبة للتعلم جانبا مهما يستدعي الدراسة والبحث، كما تعتبر محددا هاما في المسار الدراسي للمتعلم بشكل عام وتحصيله الدراسي بشكل خاص.

غير أن هذه العلاقات التربوية تتعدد وتتنوع من حيث الأشكال والمظاهر والتجليات مرورا بالتسامح والحوار والاعتدال والتسلط والقسوة والعنف والقهر والحب والاحترام...

فالاتصال التربوي علاقة إنسانية وجدانية وعاطفية يتم من خلالها تبادل الأحاسيس والاتجاهات والعواطف والقيم المتعددة فهي تفاعل دينامي تؤطره مجموعة من المعطيات تتمحور في علاقة معرفية بين المعلم والمتعلم وكلها تخضع لمتغيرات البيئة والنسق العام لنظام التربية والتكوين.

فالتعليم المجدي يتطلب تفاعل المعلم والمتعلم بشكل مستمر ليتمكن المتعلم من أن يستوعب المعلومات ويتأملها بدلا من أن يتلقاها وحسب.

ولا يتحقق التفاعل بين المعلم والمتعلم إلا عن طريق عملية الاتصال التربوي باعتباره أحد مجالات التدريس الفعال ويتوقف على نوعية هذا التفاعل مدى تحقيق أهداف التدريس من جانب المعلم الذي يؤدي إلى سلبية المتعلمين ومن ثم مصادرة الحرية الفكرية لعقولهم والحرية التعبيرية لألسنتهم إلى استخدام طرق تدريسية قائمة على التعلم النشط، أي على نشاط واستقلال وإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي بما يعمل على مراعاة الجوانب الإنسانية للمتعلم.

في هذا السياق جاء تصور جديد للعملية التعليمية يدعى المقاربة بالكفاءات، وقد شكلت هذه البيداغوجيا الجديدة محور عملية إصلاح المنظومة التربوية وتهدف إلى تفعيل الموقف التربوي بالاعتماد على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات مما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى.

وهذه الطريقة البيداغوجية تعتمد على مشاركة المعلم والمتعلم في عملية التعلم وأن يكون هناك تفاعل وتواصل قائم بين الطرفين بشكل مشترك، وهذا يقود إلى اكتساب المتعلم للمعلومات والمهارات بشكل إيجابي وبالتالي خلق جو تعليمي فعال ومناسب داخل غرفة الصف.

فالتعليم في غرفة الصف يحتاج إلى جهد مشترك ومتبادل بين المعلم والمتعلم، فعلى المعلم أن يسعى جاهدا لإيجاد آلية مناسبة وذلك نظرا لما يمثله التفاعل الإيجابي بين ركني العملية التعليمية

من أهمية خاصة في تحقيق أهداف الدرس ورفع معدل الدافعية لدى المتعلمين بما يعزز عملية التعلم.

حيث يشكل الاتصال بين المعلم والمتعلم الركيزة الأساسية للموقف التعليمي لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فحسب، بل يؤدي إلى إكسابهم أنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من المتعلمين، وذلك لكون التربية عملية اجتماعية.

ويتأثر نمط الاتصال بين المعلم والمتعلم بالجو الاجتماعي والنفسي السائد في غرفة الصف والذي يؤثر على فاعلية المتعلم وعلى تحصيله الدراسي وعلى قدرتهم على تحقيق الأهداف التربوية.

والدراسة الحالية والمعنونة بـــ "الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي" تتناول موضوع الاتصال التربوي (البيداغوجي) في ظل طريقة التدريس بالكفاءات، هذه الطريقة البيداغوجية (بيداغوجيا الكفاءات) كما هو معلوم تقوم على تمكين المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية من اكتساب قدرات لغوية وتواصلية بعد تحصيله مجموعة من المهارات والمعارف وتطبيقها في الميدان في ظل التفاعل والتعاون.

من هذا المنطلق وإيمانا بما للاتصال التربوي من دور في الدفع بالعملية التعليمية التعلمية، نرى أنه أصبح من اللازم اعتماد المقاربة الاتصالية كأداء بيداغوجي ناجح من أجل تفعيل الأداء التعليمي وخصوصا أثناء إجراء الدرس التربوي من خلال ما تقدم يمكن تصنيف هذا البحث ضمن البحوث في علوم التربية ويندرج ضمن الحقل المعرفي البيداغوجي بصفة عامة ويتخصص في الاتصال التربوي من حيث دراسة وتقويم الفعل البيداغوجي.

وارتأينا في هذه الدراسة أن نخص بالبحث في موضوع الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، لأنه من المعروف أن العملية التعليمية تبدأ من عند المتعلم وتنتهي عنده، لذلك ظل الاهتمام مركزا على التحصيل الدراسي والتكويني لدى هذا الأخير، وما يؤثر فيه من جوانب شخصية أو نفسية أو ما يحيط به، هذا ما دفع الباحثين لدراسة العلاقة بين ميكانيزمات الاتصال ومدى فاعليتها وعلاقتها بنسبة التحصيل لدى المتعلم.

فللمعلم مكانة خاصة في العملية التعليمية بل إن نجاح العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم لما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من مهارات لإكساب المتعلم الخبرات التربوية المناسبة.

حيث يتطلب نجاح الموقف التعليمي التعلمي داخل غرفة الصف إتباع منهجية منظمة من خلال التخطيط الدقيق والاختيار السليم للأنشطة والطرائق والوسائل وتنظيمها وتنفيذ الأنشطة وفقا للإمكانات المتاحة والأساليب الفاعلة والتقويم المستمر والاستفادة من التغذية الراجعة للارتقاء بعمليتي التعليم والتعلم.

وما دام التعليم والتعلم عمليتين جزئيتين في عملية أكبر وأشمل هي التربية فلا بد أن يكون جميع ما يجري في الصف من عمل ونشاط وتفاعل وتنظيم للتعليم والتعلم واقعا كله في إطار العملية التربوية أي أنه يجب أن يكون هادفا يسهم في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة.

ومن أكثر المهارات التي يحتاجها المعلم هي مهارة الاتصال التي تعد من المهارات الصعبة التي تواجه المعلم ويعد إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل من أهم كفاياته اللازمة للنجاح في أداء مهامه التعليمية التعلمية.

ونظرا لأن التحصيل الدراسي مرتبط بعدة عوامل منها الظروف الاجتماعية والنفسية والصحية والمادية والبيداغوجية والعلمية التي يخضع لها كل من المعلم والمتعلم وطالما أن البحث في كل هذه العوامل يتطلب وقتا وجهدا كبيرين فقد ارتأينا تحديد موضوع دراستنا في البحث عن تأثير الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي للمتعلم في الطور الثانوي من خلال السعي إلى تحليل ما يحدث فعلا داخل غرفة الصف من وجهة نظر معلمي السنة ثالثة ثانوي، وذلك انطلاقا من التساؤل الرئيسي التالي:

***كيف تؤثر طبيعة الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي؟**

إن هذا السؤال المحوري يقتضي بالضرورة إثارة الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما هو أسلوب الاتصال التربوي السائد بين معلم ومتعلم الطور الثانوي؟

السؤال الثاني: هل هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتعلم وبين طبيعة اتصاله بالمعلم؟

السؤال الثالث: ما هي أنسب الطرق البيداغوجية لتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي؟

وللإجابة على هذا السؤال الرئيسي تم افتراض الإجابة المؤقتة التالية من خلال:

الفرضية العامة: يؤثر الاتصال التربوي الفعال بين المعلم والمتعلم إيجابا على التحصيل الدراسي.

أما الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: يعتبر أسلوب الاتصال الإيجابي هو السائد بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي.

مؤشرات الفرضية الجزئية الأولى:

*طريقة تعامل المعلم مع المتعلمين أثناء تقديم الدرس.

*الحوار والمناقشة والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

*مرونة المعلم وتشجيعه للمتعلمين.

*المنهجية الجيدة وكيفية بناء الدرس.

الفرضية الجزئية الثانية: هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتعلم وبين طبيعة اتصاله بالمعلم.

مؤشرات الفرضية الجزئية الثانية:

*طبيعة النتائج الدراسية للمتعلمين في السنة ثالثة ثانوي خلال الثلاثي الأول.

*درجة استيعاب المتعلمين للدروس.

*دراية المعلمين بأساليب التقويم الحديثة.

الفرضية الجزئية الثالثة: تعتبر طريقة المقاربة بالكفاءات أنسب الطرق البيداغوجية لتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم.

مؤشرات الفرضية الجزئية الثالثة:

*اعتماد طرق تدريس حديثة مبنية على الاتصال الفعال.

*مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء الدرس.

*الاعتماد على التفاعل والانسجام أثناء اتصال المعلم بالمتعلم.

وتكمن أهمية الدراسة كون علم الاجتماع أحد العلوم الأساسية المهتمة بالحياة الاجتماعية بجميع مظاهرها، حيث يتحرى أسباب الحوادث الاجتماعية، وقوانين تطورها، من هذا المنطلق

جاءت الدراسة الحالية التي تهتم بإحدى مظاهر الحياة الاجتماعية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها وهي التربية والتعليم.

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة، إذ تتناول قضية تربوية بيداغوجية حساسة تقف على عاتقها قضية الأداء البيداغوجي للمعلم والتحصيل الدراسي للمتعلم، ألا وهي: قضية الاتصال التربوي.

ذلك أن الاتصال التربوي –البيداغوجي– يعتبر أساس العلاقات التربوية بين المعلم والمتعلم، وهي عملية صعبة وعميقة، إلا أن هناك وسائل تربوية عديدة تختلف في معانيها التي تحملها بالنسبة للفهم وتجاوب المتعلمين، فهذا الاختلاف في التجاوب يعني وجود فشل في عملية الاتصال، وهذا الفشل يؤدي بدوره إلى اختلاف في مستويات التحصيل الدراسي.

ما ذكر آنفا يؤكد لنا أهمية الاتصال وعدم إمكانية التنازل عنه أو تجنبه في أي علاقة تقوم بها بصفة فردية أو جماعية، وتكمن أهميته في هذه الدراسة في محاولة تقييم المعلم في الجانب البيداغوجي، وإعطاؤه بعض الاقتراحات فيما يخص الاتصال الفعال حيث يجب الأخذ بهذا المفهوم ومحاولة إدخاله كأساس عند تكوين المعلمين فهذه الدراسة يمكن أن تميط اللثام عن هذه القضية، مما يجعلنا نتمنى أنها قد تطرح حلولا لمتابعة الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم التي أسالت الحبر الكثير لدى المفكرين الباحثين.

ومن الأسباب التي دفعت الباحث للخوض في غمار هذا البحث ما يلي:

أ–أهمية الموضوع في حد ذاته، بالإضافة إلى الرغبة الذاتية للباحثة في تناول هذا الموضوع كونها تعمل في مؤسسة تربوية.

ب–تحسيس المعلمين بالدور الهام الذي يلعبونه أثناء اتصالهم مع متعلميهم داخل الصف وانعكاس ذلك على التحصيل الدراسي لهم.

ج–محاولة اكتشاف طريقة بيداغوجية حديثة انتهجت مؤخرا في ثانوياتنا وهي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

د–التقديري الشخصي للباحثة لحيوية المواضيع المرتبطة بالاتصال خاصة الاتصال في المجال التربوي والبيداغوجي.

ذلك أن اختيار موضوع البحث يعد من أكبر الصعاب التي يواجهها الباحث لأن اختيار الموضوع لا يأتي دون أسباب وخلفيات يطمح الباحث لمعالجتها والكشف عن خباياها.

وهدفنا نحن من خلال دراستنا لهذا الموضوع الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي يتحدد على النحو التالي:

الهدف الرئيسي هو معرفة مدى تأثير الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي على التحصيل الدراسي للمتعلم.

وهناك أهداف جزئية تتمثل فيما يلي:

أ–الكشف عن مدى تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وما تصبوا إليه، حيث جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصرا نشيطا فيها.

ب–معرفة طبيعة الاتصال التربوي السائد داخل غرفة الصف، ووصفه وصفا علميا دقيقا والكشف عن مدى تأثيره على التحصيل العلمي للمتعلم.

ج–الوقوف على معرفة مدى تأثير الاتصال الإيجابي بين المعلم والمتعلم على تحصيله الدراسي.

د–لفت انتباه المؤطرين التربويين إلى أسباب وفشل المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها، لا يعود فقط إلى نقص الإمكانيات المادية وكفاءة البرامج، بل كذلك يعود إلى مدى تحكم المعلم في مهارات التواصل والتعامل مع المتعلمين.

واستنادا لما سبق تشكل الإطار العام للبحث الذي يحتوي على مقدمة عامة وجانبان: جانب نظري وآخر ميداني.

بالنسبة للجانب النظري فقد قسمناه إلى أربعة فصول:

الفصل الأول: جاء تحت عنوان: الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة تطرقنا فيه إلى تمهيد حول ما سيتناول في هذا الفصل مع تحديد الإشكالية وصياغة فروض الدراسة مع أهمية الدراسة وتحديد أسباب اختيار الموضوع، ثم أهداف الدراسة مع عرض لبعض الدراسات السابقة والتي لها دور كبير في أي بحث علمي، ثم تناولنا تحديد المفاهيم الواردة في هذه الدراسة وبعض المفاهيم ذات الصلة بموضوع البحث مع التحديد الدقيق للمدخل النظري للدراسات بإبراز أهم النظريات التي تناولت الموضوع أو أحد متغيراته، مع خلاصة بسيطة للفصل الأول.

الفصل الثاني وعنوانه: المنظومة التربوية والتعليم الثانوي في الجزائر، والذي بدأناه بتمهيد ثم لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية في الجزائر مع إبراز أهم الإصلاحات التي عرفتها

منظومة التربية والتكوين في الجزائر، ثم تطرقنا إلى طور التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية، وأنهينا الفصل الثاني بخلاصة تتحدث عما تم ذكره آنفا.

الفصل الثالث والمعنون بــ: مناهج وطرق التدريس الحديثة-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات- حيث بدأناه بتمهيد ثم تطرقنا إلى المنهاج الدراسي مرورا بتعريفه ثم انتقلنا إلى عرض لطرق التدريس الحديثة ثم عرجنا على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا جديدة تم انتهاجها مؤخرا في مؤسساتنا التربوية حيث تعرفنا على دواعي بناء المناهج وفق المقاربات وماهية الكفاءة وخصائصها وتقويمها، ثم تطرقنا إلى المقاربة بالكفاءات والمناهج مع توضيح مميزات المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على العلاقة التربوية، وأنهينا هذا الفصل بخلاصة لما تم عرضه.

الفصل الرابع: جاء تحت عنوان: الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

وقسم إلى 4 أجزاء كبرى بدأناها بتمهيد ثم تناولنا الاتصال التربوي مرورا بتوضيح عناصره وأهميته وأهدافه وشروط نجاح هذه العملية مع إبراز أهم مجالاته ومهاراته ومقوماته والعوامل المؤثرة عليه واتجاهاته وأنماط أساليبه.

أما الجزء الثاني فخصصناه لركني الاتصال التربوي وهما المعلم والمتعلم حيث تطرقنا لكل ركن بشيء من التفصيل مع إبراز خصائص كل واحد منهما على حدا وإبراز مهامهما داخل الفصل الدراسي، أما الجزء الثالث فخصصناه للتحصيل الدراسي من خلال أسس ومبادئ إثارة متعلم الطور الثانوي وإبراز أهمية التحصيل الدراسي وكيفية قياسه وتقويمه وقياس الكفاءات، ثم تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

أما الجزء الرابع فقد تناولنا فيه الاتصال التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مع استعراض خلاصة لما تم عرضه.

هذا بالنسبة للباب الأول-الجانب النظري، أما بالنسبة للباب الثاني -الجانب الميداني فقد قسمناه إلى فصلين مكملين للجانب النظري.

الفصل الأول خصصناه للإجراءات المنهجية تناولنا فيه المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات التي اعتمدنا عليها في الدراسة الميدانية من ملاحظة ومقابلة واستمارة، ثم تطرقنا إلى العينة مع المجال المكاني والبشري والزمني للدراسة.

أما الفصل الثاني جاء تحت عنوان تفريغ وتحليل وتفسير البيانات وعرض النتائج، تطرقنا فيه أولا إلى تفريغ وتحليل البيانات ثم عرض ما توصلنا من نتائج جزئية حسب كل فرضية وكل

مؤشر من مؤشراتها، ثم عرض النتائج العامة ثم ارتأينا أن نقدم جملة من الاقتراحات والتوصيات المتعلقة بتحسين عملية الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم.

وأنهينا دراستنا هذه بخاتمة، وأخيرا تم عرض قائمة المراجع والملاحق.

راجين من الله سبحانه وتعالى أن يكون هذا العمل في المستوى المطلوب.



النظري

الفصل الأول
الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

I- الإطار النظري للدراسة

II- الدراسات السابقة

III- تحديد المفاهيم

I-الإطار النظري للدراسة:

تعددت تعريفات النظرية بمفهومها العام ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

يعرف كابلان Kablan النظرية بأنها: "منطق أعيد بناؤه ليبدو كأداة لتفسير ونقد وتوجيه القوانين الراسخة وتطويعها لتتناسب مع البيانات غير المتوقعة في تكوينها ثم توجيه السعي نحو اكتشاف تعميمات جديدة"[1].

ويعرفها شحاتة والنجار: "بأنها النظرية في صورتها النموذجية عبارة عن صياغة كمية أو كيفية موجزة ومحكمة وعالية التجريد، تعبر عن نسق استنباطي تصوري وافتراضي وتعمل بمثابة دليل أو موجه للبحث العلمي في مجالها، كما تفسر الظاهرات موضوع تنظيرها، هذا بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ من خلالها بمعطيات معرفية جديدة مثل الحقائق النسبية والفروض والقوانين، ويمكن إخضاع النظرية للاختبار إضافة إلى قبولها للدحض أو النقد (التنفيذ)"[2].

أما النظرية حسب عبد الله عايض سالم التثبيتي: "فهي قاعدة ينطلق منها الباحث لفهم الواقع وتشخيصه وتفسيره وهي منظومة من القواعد العامة التي تساعد الباحث في صياغة المفاهيم والتصورات النظرية والإجرائية.

كما تساعد في تحديد نوعية الإستراتيجيات المنهجية والأدوات الملائمة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة لموضوع الدراسة"[3].

ونلخص من خلال التعريفات السابقة إلى أن النظرية صياغة محكمة لمجموعة علاقات تقوم بين أجزاء ظاهرة ما، أو ظواهر عدة بهدف وصف هذه العلاقات وشرحها أو التنبؤ بها، كما أن النظرية تقوم مقام الموجه والدليل الهادي للبحوث العلمية.

فلا يستطيع الباحث التعامل مع أي بحث بصورة موضوعية، ولا أن ينطلق من تصور نظري شامل يحدد طبيعة أبعاد الموضوع وكيفية فهمه والتعامل معه.

وبما أن موضوع الدراسة التي بين أيدينا هو موضوع سوسيو-تربوي أي يدخل في إطار دراسات علم اجتماع التربية وهو فرع من فروع علم الاجتماع العام، والذي يتبنى أطر نظرية لمعالجة وفهم طبيعة الظواهر التربوية وعلاقتها بالظواهر الاجتماعية الأخرى من حيث التأثر والتأثير، فإن موضوع تأثير متغيرات المحيط المدرسي خاصة متغير الاتصال التربوي بين المعلم

---

[1] إيناس عمر أبو حتلة: نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص 37.
[2] حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 313.
[3] عبد الله بن عايض سالم التثبيتي: علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، د ط، 2002، ص 91.

والمتعلم على التحصيل الدراسي تناولته بعض الاتجاهات الاجتماعية في التربية والتي ركزت على دراسة المحيط المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي للمتعلمين.

فبعد تركيز علماء النفس التربوي على فهم طبيعة السلوك الفردي للمتعلم والمعلم داخل العملية التربوية وضعفت إسهاماتهم في الجوانب الاجتماعية لعملية التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة، ذهب علم اجتماع التربية إلى التأكيد على أن: "عملية الفهم المتكامل للنمو التربوي يتطلب من رجال التربية والتعليم دراسة وتحليل عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم في المواقف الاجتماعية المختلفة داخل حجرات الدراسة في أي مستوى تعليمي معين"[1].

ويمثل تحليل عملية التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة من الميادين الأساسية للبحث والدراسة في حقل علم اجتماع التربية، والذي يركز على تحليل تركيبة الصفوف الدراسية كوحدات اجتماعية صغرى داخل النظام الاجتماعي للمدرسة.

حيث اهتم أصحاب هذا الاتجاه بجوانب معينة كدراسة حجم الصف الدراسي، تحليل دور وشخصية المعلم في التأثير على مستوى تحصيل المتعلمين في الصف، مع التركيز على تشخيص وتحليل نماذج وطرائق وأنماط التفاعل بين المتعلمين وبين المتعلمين والمعلمين داخل حجرات الدراسة[2].

تتمظهر المدرسة ضمن هذا التفكير السيكوسوسيولوجي حول الفعل التربوي كحقل تفاعل ديناميكي، ويمارس هذا التفاعل وبنيته تأثيرا تحديديا في الحاصل التربوي للمتعلمين[3]

يمثل التفاعل البيداغوجي مع المتعلمين حسب ميشال جيللي من أهم العوامل المؤثرة في الفصل التي هي حاصل متعدد أنماط التقاطعات في الأهداف والغايات والتصورات والمواقف المتبادلة ضمن تواصل المعلم مع متعلميه داخل الصف الدراسي أو أسلوب تدريسه للمادة[4].

وهو ما انشغل عليه ميدانيا كل من جيللي (1977) وفيري (1967) وليبارد حول الفعل الارتجاعي.

فحسب أنصار تيار التحليل السيكوسوسيولوجي أن العلاقات التي تنشأ داخل القسم ترتكز على المعلم، ويتحدد نمط العلاقة التي يقيمها مع المتعلم من خلال تحليل مضمون الاتصالات التي

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 26.
[2] نفس المرجع، ص 20.
[3] Gilly (M) : Perception Sociale du Partenaire Scolaire et Qualité de l’Action Educatives, Les Sciences de l’Education, N° 1, 1977, P 259.
[4] Postic Marcel : Technique se Groupe et Formation Permanente d’Enseignements, Revue Français de Pédagogie, N° 35, 1976.

تنشأ بين الطرفين والعلاقة بين المعلم والمتعلم هي علاقة في اتجاه واحد من المعلم الذي لديه مكانة عليا وخبرة مع المتعلم الأقل منه سنا وخبرة، مما يعطيه حق السلطة عليه كسلطة تعليمية.

ومنه فحسب رواد تيار التحليل السيكوسوسيولوجي فإن العلاقة بين المعلم والمتعلم تخضع لمجموعة من القواعد والتعليمات التي تجعلها علاقة قائمة على عدم المساواة[1].

وهناك اتجاهات اجتماعية ترى بأن العلاقة بين المعلم والمتعلم هي أسلوب للتواصل عن طريق نقل نموذج ثقافي معين لطبقة معينة مما قد يؤدي إلى تغيير الهوية الثقافية للمتعلم.

أما التحليل المؤسساتي فيركز على دراسة وفهم طبيعة الصلة التربوية بين المعلم والمتعلم كوحدة للبحث فـ Guigou يعتبر أن مسألة علاقات المعلم بالمتعلم هي قضية حاجية، مما ينعكس على مستوى الفعل التعليمي إسناد المنطق التناول البحثي للمدرسة مؤسسيا[2].

ويرى رواد هذا الاتجاه أن أسباب تباين مستويات التحصيل الدراسي مرتبطة بتأثير المحددات المؤثرة على أداء المعلم وعلاقته مع الإدارة والزملاء والمتعلمين.

ومن الاتجاهات الاجتماعية في التربية التي تطرقت إلى موضوع الدراسة بصفة عامة أو أحد متغيراته ما يلي:

1-النظرية البنائية:

ترد البنائية كما يعرفها المعجم الدولي للتربية (IDE) بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل وقوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة وهي مبدئيا نظرية في المعرفة (الابستيمولوجيا) Epstimology تحولت إلى نظرية حديثة في التعلم"[3].

من أبرز منظري هذه النظرية فان جلاسرفيلد Von Glasserfeld الذي يعتبر واضع اللبنات الأساسية للبنائية كنظرية معرفية، من مبادئها الأساسية ما يلي[4]:

*معرفة المتعلم السابقة فهي محور الارتكاز في عملية التعلم وذلك كون الفرد المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.

---

[1] Marcel Postic : Op.Cit, P P 89-125.

[2] Ronchy (J.C) : De L'Analyse Institutionnelle, Connexion 6, 1973, P 89.

[3] عايش محمود زيتون: النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص 36.

[4] نفس المرجع، ص ص 44-45.

*أن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءا ذاتيا حيث يشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح.

*لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.

*تركز على التعلم النشط حيث أن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يواجه المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية.

*الاعتماد على المشاركة فلا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم.

بالنسبة لدور المتعلم البنائي:

يركز التعليم البنائي على التعلم باعتباره عملية ويشجع ويقبل استقلالية المتعلم ومبادراته وينظر إليه ككائن له إرادة وغرض وغاية ويشجع الاستقصاء والتحري وأنشطة تشغيل العقل والفكر معا ويدعم التعلم التعاوني ويأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات ومعارف المتعلم السابقة، ويتطلب تزويد المتعلمين بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة وفهم المعاني من خلال الخبرات وأنشطة التعلم وذلك يتطلب من المتعلم دورا بنائيا مميزا ونشطا في عملية التعلم والتعليم الموجه استقصائيا وفقا لأفكار البنائية ومنطلقاتها[1].

وفي هذا السياق لخص Philips ثلاثة أدوار مميزة للمتعلم البنائي وهي[2] :

-**الفرد المتعلم النشط**: يناقش ويحاور ويضع فرضيات تنبؤية تفسيرية ويستقصي ويتحرى ويأخذ مختلف وجهات النظر بدلا من السماع والقراءة والقيام بالأعمال التقليدية الروتينية.

-**الفرد المتعلم الاجتماعي**: وفي هذا تبنى المعرفة والفهم اجتماعيا فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي فحسب وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

[1] نفس المرجع السابق، ص ص 56-57.
[2] Philips D.C : The Good, The Bad and the U-Gly the many faces of Constrctivism, Educationnal Research, 1995, 24 (7) , P P 5-12.

-**الفرد المتعلم المبدع:** وفي هذا فإن المعرفة والفهم يبتدعان ابتداعا، فالمتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة ولا يكفي بافتراض دورهم النشط فقط، فكما قال بياجيه Piaget "إن الفهم يعني الإبداع والاختراع".

أما بالنسبة لدور المعلم البنائي:

فعلى الرغم من أن البنائية نظرية في التعلم وليست نظرية في التعليم أو التدريس وبالتالي لم تقدم إستراتيجيات تدريسية معينة في حد ذاتها، إلا أنها قدمت معايير للتدريس الفعال، كما وضعت المربيين أمام تحديات تتعلق بترجمة الأفكار المنبثقة منها إلى نظرية في التدريس تتضمن أسئلة وتساؤلات حول أدوار المعلم والمتعلم المتغيرة والمناسبة لمساعدة المتعلمين على بناء معارفهم وخبراتهم.

ولعل من أبرز القواعد الموجهة لمثل تلك النظرية في التدريس الاهتمام بإنماء قدرة المتعلم على حرية اختيار أساليبه التعليمية وإنماء مهاراته المتعلقة بالعمل الذاتي والتعاون مع الآخرين من أجل التعلم[1].

وهكذا فرضت البنائية فلسفة جديدة في التعلم والتعليم، مما أدت إلى تغيير في أدوار المعلمين والمتعلمين، فالنظرية البنائية تشجع على عملية الاتصال والتفاعل والنقاش والحوار من أجل تفعيل العملية التعليمية التعلمية.

فالمتعلم من خلال النظرية البنائية هو العنصر الفعال كما تعمل على تهيئة بيئة التعلم لتجعل المتعلم يبني معرفته.

2-الاتجاهات الفينومينولوجية وعلم اجتماع التربية الجديد:

يرى أصحاب هذه النزعة أن المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان في الحياة اليومية يسيطر عليها مجموعة من القيم والافتراضات والمعاني والرموز أصبحت تبدو كأشياء طبيعية ومسلّم بها والخطورة في هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومي، ومن ثم تحافظ على بقاء الأمر الواقع.

ومن ثم يدعو أصحاب هذه النزعة إلى دراسة "المعاني" كما هي في عقل أعضاء الموقف التربوي، كما تضع هذه المعاني والرموز سلوكهم وتشكل اتجاهاتهم وتفاعلهم، وهكذا تشكل في بداية السبعينات اتجاها فكريا يؤكد أهمية محتوى التعليم ومضمون المنهج الدراسي.

[1] عايش محمود زيتون: مرجع سابق، ص 61.

ويعتبر دافيد جوربوت Gorbutt من أبرز أنصار هذا الاتجاه وهو أول من أطلق اسم علم اجتماع التربية الجديد، والفينومينولوجيا بديل نظري لاتجاهات عجزت عن الوفاء بمتطلبات السلوك الإنساني وتحليل المعاني التي ينطوي عليها، فهو اتجاه ينصب على دراسة العملية التربوية داخل الفصل الدراسي، ويتجه إلى دراسة الحياة اليومية وعلاقات التفاعل بين الأفراد من وجهة نظر الأفراد أنفسهم وتقييمهم للموقف الاجتماعي الذي يتم داخله التفاعل[1].

وهكذا تنطلق الفينومينولوجيا في دراستها للواقع والحياة الاجتماعية من خلال "المعاني" التي يضفيها الإنسان على المواقف والأحداث وفهم جوهرها ووصفها مباشرة والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن الآن:

كيف قامت الفينومينولوجيا بدراسة النظام التعليمي في المجتمع؟

وهذا ما سوف نتعرض له فيما يلي:

على العكس من النظريات الوظيفية والماركسية التي تهتم بتلك القضايا الاجتماعية الكبرى ذات العلاقة بين التعليم والنظم الاجتماعية الأخرى، تهتم الاتجاهات الفينومينولوجية بالقضايا المحددة النطاق، وتركز بصورة مباشرة على الأداء الداخلي للمدارس ذاتها، ومن ثم كان اهتمام علم اجتماع التربية الجديد متوافق من خلال اهتمامه الأساسي بدراسة التفاعل المتبادل داخل حجرة الفصل والدراسة السوسيولوجية للمناهج[2].

بالإضافة إلى الاتجاه الفينومينولوجي ظهر اتجاه آخر لدراسة التعلم وهو الاتجاه التفاعلي ودراسة التفاعل المتبادل داخل المدرسة والمتعلمين ومقولات التفكير وصور الفهم من المعلمين.

التفاعلية الرمزية: دراسة الحياة الاجتماعية في غرفة الصف:

تعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية، وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (Micro) منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى (Macro)، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي[3].

فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار، ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز، وهنا يصبح التركيز إما على بنى الأدوار والأنساق الاجتماعية أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي.

---

[1] حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص ص 172-173.
[2] نفس المرجع السابق، ص 176.
[3] فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، 1997، ص 215.

ومع أنها ترى البنى الاجتماعية ضمنا باعتبارها بنى للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons إلا أنها لا تشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق[1].

بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكل عبر اللغة والمعاني والصور الذهنية استنادا إلى حقيقة مهمة هي أن على الفرد أن يستوعب أدوار الآخرين.

حيث يعتبر مفهوم الاتصال والتفاعل من المفاهيم الأساسية التي تستند إليها التفاعلية في دراستها للحياة البشرية، وإذا كانت التفاعلية تتخذ من التفاعل أساسا في دراستها لفهم السلوك والحياة الاجتماعية، فكيف تدرس النظام التعليمي؟

إن أصحاب النظرية التفاعلية يبدءون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، فالعلاقة في الفصل الدراسي بين المعلم والمتعلم هي علاقة حاسمة لأنه يمكنهم من المناقشة والتفاوض حول الحقيقة مع بعض حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا[2].

وعليه يصبح من الضروري –كما يؤكد أصحاب منظور التفاعل– أن نقوم بدراسة الكيفية التي تتم بها هذه العملية، والطرق التي يعطي بها المتعلمون والمعلمون معنى للمواقف التعليمية.

ومن أشهر ممثلي هذه النظرية جورج هربرت ميد (1863–1931) حيث استطاع ميد في محاضراته التي كان يلقيها في جامعة شيكاغو على طول الفترة (1894–1931) أن يبلور على نحو متقن الأفكار الأساسية لهذه النظرية[3].

ومبدأ ميد تحليل عملية الاتصال وتصنيفها إلى صنفين: الاتصال الرمزي والاتصال غير الرمزي.

فبالنسبة للاتصال الرمزي فإنه يؤكد بوضوح على استخدام الأفكار والمفاهيم، وبذلك تكون اللغة ذات أهمية بالنسبة لعملية الاتصال بين المتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة، وعليه فإن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصنعها أفراد المجتمع، ويشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضا عليهم، وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداول بين الأفراد داخل المدرسة[4].

وهو الأمر الذي يحدث بين المعلم ومتعلميه داخل الفصل الدراسي.

---

[1] إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ت: محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، ع (244)، الكويت، 1999، ص ص 130-131.
[2] حمدي علي أحمد: مرجع سابق، ص 180.
[3] علي عبد الرازق جلبي: الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، ص 237.
[4] فادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص 216.

أما بالنسبة لهربرت بلومر (1886-1900) فهو يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزي هو السمة المميزة للتفاعل البشري، وأن تلك السمة الخاصة تنطوي على ترجمة رموز وأحداث الأفراد وأفعالهم المتبادلة.

وقد أوجز فرضياته في النقاط التالية[1]:

*إن المتعلم يتصرف حيال المواقف التربوية المختلفة على أساس المعاني.

*هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي الإنساني.

*هذه المعاني تحور وتعدل ليتم بناء المعرفة لدى المتعلم عن طريق العمليات التي يستخدمها كل متعلم في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.

من خلال ما تقدم يمكن القول أن التفاعلية الرمزية باعتبارها بعد داخل الاتجاه الفينومينولوجي فهو يهتم بدراسة التفاعل وديناميته داخل الفصل الدراسي.

والمقصود بالتفاعل هو سلسلة من الاتصالات بين المعلم والمتعلم، وهو ما يخلق مرونة في التعامل حسب المواقف التربوية.

يكون ذلك باستخدام مجموعة من الرموز والإشارات التي تسهل عملية الاتصال التربوي، وتشمل عند جورج ميد اللغة وعند بلومر المعاني وعند جوفمان الانطباعات والصور الذهنية.

3-نظرية التوعية:

هي مجموعة من النظريات الاجتماعية التربوية التي تهدف إلى تحسيس المتعلمين بدورهم كأفراد فاعلين في المجتمع من روادها Paulo Freine (1973) الذي يرى أن التربية تقوم على أساس طريقة نشيطة وتؤسس على الحوار وعلى النقد وعلى تكوين أفراد قادرين على إبداء الرأي.

وأول خاصية لبيداغوجية التوعية والتي ينادي بها Freine هي خاصية الحوار[2].

حيث يعتبر الحوار بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الدراسة من أهم مظاهر الاتصال التربوي.

[1] إيان كريب: مرجع سابق، ص 132.
[2] برترانديي: النظريات التربوية المعاصرة، ت: محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، ط4، 2001، ص ص 174-175.

وحسب Freine المقصود بالحوار أنه: "تلك العلاقة غير السليمة الموجودة بين الأفراد" ويجد أن الحوار يسهل التواصل على عكس اللاحوار الذي يكون فيه أحد الأقطاب مسيطرا على الآخر، مما يجعل المسيطر عليه كائنا سلبيا[1].

ومن خلال هذه النظرية في ميدان التربية يلتزم المعلم ببناء المعرفة مع المتعلمين من خلال الحوار المستديم الذي يجعل الأفراد المتحاورين (المعلم / المتعلم) يتبادلان الشيء معا، وهذا الشيء هو ما ينبغي أن يتكون منه المحتوى الجديد لبرنامج التربية.

ومنه فنظريات التوعية تنطلق من الحوار كأفضل أسلوب للتعامل بين المعلم والمتعلم لتحقيق أفضل نقل للمعرفة للمتعلمين ومنه أفضل تحصيل دراسي.

وفي هذه الدراسة سيتم التركيز على دراسة مدى تأثير الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في مستوى من مستويات المخرجات التعليمية وهو التحصيل الدراسي أو الأكاديمي للمتعلم من خلال:

أولا–النظرية البنائية التي ترتكز على التعلم النشط وتعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي ينبغي أن يبني معرفته بنفسه داخل الفصل الدراسي.

ثانيا–من خلال النظرية الفينومينولوجية والنظرية التفاعلية الرمزية حيث تهتم الأولى بدراسة العملية التربوية داخل الفصل الدراسي، بينما تقوم الثانية على استخدام مجموعة من الرموز والإشارات التي تمكن من التواصل بين المعلم والمتعلم.

ثالثا–من خلال نظريات التوعية التي ترتكز على الحوار داخل الفصل الدراسي كمظهر من مظاهر الاتصال التربوي.

[1] نفس المرجع السابق، ص 176.

II-الدراسات السابقة:

تلعب الدراسات السابقة دورا هاما في معرفة المناهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، كما تمكن الباحث من ربط بحثه بدراسات سابقة ومعرفة الجوانب التي سيستفيد منها، خاصة من حيث صياغة الفروض وضبط المفاهيم، حيث أن كثيرا من الدراسات النظرية تكون نقطة بداية للبحوث اللاحقة.

كما تمكن من تجنب الصعوبات التي واجهها غيره في البحث[1].

وفيما يلي سنوجز أهم الدراسات التي تناولت موضوع البحث الحالي أو أحد متغيراته والتي ساهمت كثيرا في بلورته وإنجازه.

الدراسة الأولى: واقع الاتصال بين الجماعات التربوية في مؤسسات التعليم الثانوي – مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير-

من إعداد الطالبة زيتوني صبيرة، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2001/2000

أجريت هذه الدراسة في ثلاث مؤسسات للتعليم الثانوي بمدينة برج بوعريريج، طرحت الباحثة في إشكاليتها التساؤلات التالية:

-ما هي طبيعة نظام الاتصال السائد بين الإدارة والأساتذة؟

-ما هي المعوقات التي تحكم هذا النمط؟

وأجابت على هذه التساؤلات بمجموعة من الفرضيات:

-إن أسلوب الاتصال المطبق في المؤسسة الثانوية بين الإداريين والأساتذة غير فعال، ووضعت لهذه الفرضية المؤشرات التالية:

*عدم تلقي مسيرو إدارة الثانوية لأي تكوين في الاتصال يجعلهم غير مؤهلين للاتصال الجيد مع الأساتذة.

*الاتصال الذي يسود في المؤسسة التعليمية بين الإدارة والأساتذة يسير في اتجاه واحد.

*التعقيد في المعاملات وكثرة الإجراءات يجعل الاتصال بين الإدارة والأساتذة ليس ناجحا.

*عدم التخطيط للاتصال من طرف المسيرين يجعل اتصالاتهم سيئة مع الأستاذة.

[1] بلقاسم سلاطنية وآخرون: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، الجزائر، 2004، ص 114.

أما الفرضية الثانية فحددتها الباحثة كما يلي:

-إن نظام الاتصال السائد في المؤسسة الثانوية بين الإدارة والأساتذة تواجهه مجموعة من المعوقات تحد من فعاليته.

ووضعت لهذه الفرضية المؤشرات التالية:

*غموض الأدوار يعيق عملية الاتصال بين الإدارة والأساتذة.

*ثقل الأعمال المسندة للأستاذ تجعله يحجم عن الاتصال بالإدارة.

*قلة وتخلف الوسائل الاتصالية المستعملة في المؤسسة مما يعيق استعمالها على أكمل وجه.

*الثقة بالأستاذ وإشراكه في اتخاذ القرار يقوي الاتصال بالمؤسسة.

*التفاوت في المستوى التعليمي بين الأستاذ والإداري يعيق الاتصال في المؤسسة الثانوية.

*تعارض المصالح بين الإدارة والأساتذة يضعف الاتصال ويحرف مضمونه.

-المنهج:

استخدمت المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على الملاحظة، الاستقصاء، التحليل والتفسير لأنه يساعد على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتشخيص ووصف الخصائص والكشف عن المعوقات، كما اعتمدت الباحثة على بعض تقنيات المنهج الإحصائي من تبويب للبيانات والنسب المئوية.

-العينة:

حددت الباحثة 3 ثانويات من ولاية برج بوعريريج التي تضم 17 ثانوية لإجراء دراستها واعتمدت العينة الطبقية العشوائية لأن مجتمع الدراسة يتكون من نوعين من المهن، طبقة الأساتذة وطبقة الإداريين، ولقد أخذت نسبة 30 % من كل طبقة وبالتالي كان مجموع الإداريين 22 والأساتذة 50.

-نتائج الدراسة:

وهي أن الاتصال في المؤسسة التربوية يسير في اتجاه واحد كما أن هناك بعض العوائق التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار بالمؤسسة التربوية، خاصة أن الأساتذة يخشون أن تؤثر الأعباء الملقاة على عاتقهم على اتصالهم.

-توظيف الدراسة:

أفادتنا هذه الدراسة في معرفة طبيعة الاتصال بين مختلف الجماعات التربوية والتعرف على بعض المشكلات التي تؤثر في ذلك الاتصال.

الجانب المشترك في هذه الدراسة ودراستنا الحالية هو أن كلتا الدراستين تناولت موضوع الاتصال في الثانوية، إلا أن دراستنا الحالية ركزت على موضوع الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي داخل غرفة الصف، من خلال التفاعل بينهما وماله من أثر على النتائج الدراسية.

أفادت هذه الدراسة السابقة البحث الحالي من حيث إثرائه في الجانب النظري الخاص بالاتصال في الثانوية.

الدراسة الثانية: المعلم والتحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الأساسية -الطور الثالث- دراسة مقارنة بولايتي سطيف والمسيلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية:

من إعداد الطالبة بن سباع صليحة، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2002/2001.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير المعلم في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة التاسعة أساسي من خلال الدراسة المقارنة بين ولايتي سطيف والمسيلة.

وانطلقت هذه الدراسة من التساؤلات الرئيسية التالية:

-ما هي الخصائص التي تجعل المعلم أكثر نجاحا في مهنته؟

-كيف يمكن للمعلم الوصول إلى القيام بدوره ليشمل تحقق الأهداف التربوية؟

-هل تأثير المعلم في تلاميذه يكون دائما تأثيرا إيجابيا؟

وفرضيات الدراسة التالية:

*كلما كانت مواصفات المعلم جيدة كلما كان تحصيل تلاميذه أكثر إيجابية.

*يمكن للمعلم الوصول إلى القيام بدوره ليشمل تحقيق الأهداف التربوية.

*كلما كان المعلم متفاعلا مع تلاميذه كلما كان أكثر تأثيرا فيهم.

وللإجابة عن ما سبق تم الاعتماد على المنهج المقارن لمعرفة مواصفات المعلم وتأثيرها في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، بالاعتماد على عينتين منها من خلال مقارنتها بنتائج التلاميذ في امتحان شهادة التعليم الأساسي للسنة الدراسية 2000/1999.

حيث تم اختيار عينة مقصودة منتظمة طبقية ضمت كل أساتذة تلاميذ السنة التاسعة أساسي بإكماليتين من ولايتين مختلفتين.

إكمالية من ولاية المسيلة وأخرى من ولاية سطيف، قدرت بـــ 35 أستاذا وأستاذة وشملت العينة بذلك كل أساتذة السنة التاسعة أساسي بالإكماليتين.

وتم اعتماد أدوات البحث التالية:

-الملاحظة بالمشاركة في الإمكانيات للاطلاع على واقع ما يجري في الصف الدراسي.

-إجراء مقابلات مع الأساتذة كل على حدا تضم أربعة أسئلة تتماشى مع فرضيات الدراسة.

-الاستمارة التي وجهت إلى أساتذة الإكماليتين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-إن المواصفات الجيدة التي يتصف بها المعلم تؤثر إيجابا في تحصيل تلاميذه.

-دور المعلم يمكن أن يتسع ليشمل تحقيق أهداف تربوية ملموسة كالقدرة على حل مشاكل التلاميذ، اكتساب التلاميذ لميول جديدة توجه رغباتهم الوجهة الصحيحة التي تتناسب مع قدراتهم العقلية والجسدية.

-إن تفاعل المعلم مع تلاميذه يؤدي حتما إلى مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي.

توظيف الدراسة:

إن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ساعدت على إعطاء تصورات وأفكار انطلقت منها الباحثة خاصة فيما يتعلق بالدور الإيجابي الذي يلعبه المعلم وأثر ذلك في التحصيل الدراسي.

كما أفادتنا في كيفية صياغة الإشكالية وبالأخص ساعدتنا هذه الدراسة السابقة في إعداد الاستمارة، وذلك لتركيزها على جانب مهم للدراسة حيث أن نتيجتها النهائية كانت منطلقا لها، حيث أكدت على دور الاتصال الجيد بين المعلم والمتعلم ودور العلاقات داخل غرفة الصف على النتائج الدراسية للمتعلمين واعتبرتها السبب الرئيسي لفشلهم المدرسي وذلك من وجهة نظر المتعلمين.

لكن البحث الحالي يركز على تأثير الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي للمتعلم داخل فصل دراسي من وجهة نظر المعلم باعتباره الركيزة الأساسية للعملية التعليمية.

الدراسة الثالثة: العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق وانعكاسها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير:

من إعداد الطالبة بخوش لامية، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية: 2002/2001.

إن السؤال الجوهري لهذه الدراسة هو:

-هل تؤثر طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق على التحصيل الدراسي للمتعلم؟

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيسي تم افتراض الإجابة المؤقتة التالية من خلال:

***الفرضية العامة:** طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق تؤثر إيجابا أو سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

***الفرضيات الجزئية:**

-العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والمتعلم المراهق تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

-العلاقة التربوية السلبية بين المعلم والمتعلم المراهق تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

وهدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية العلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم المراهق في تحسين المستوى الدراسي للمتعلم وذلك من خلال:

-معرفة طبيعة العلاقة التربوية التي تربط فعلا المعلم والمتعلم المراهق.

-معرفة مدى تأثير العلاقة الإيجابية والعلاقة السلبية بين المعلم والمتعلم المراهق على التحصيل الدراسي للمتعلم.

بالنسبة لأدوات الدراسة:

-الاستبيان الموجه إلى تلاميذ السنة التاسعة أساسي كعينة للدراسة.

-بعض الوثائق المتعلقة بالنتائج الدراسية لتلاميذ عينة البحث خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2002-2003.

-المقابلة مع مديري إكماليات مجتمع البحث.

المنهج:

في هذه الدراسة تم الاعتماد على منهج المسح بالعينة

العينة:

موضوع هذه الدراسة يهدف إلى الكشف عن مدى ارتباط طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق بالتحصيل الدراسي للمتعلم.

ونظرا لاتساع مجتمع البحث وعدم تجانسه تم اللجوء إلى اختيار عينة عشوائية بسيطة متعددة المراحل حتى المرحلة الثانية وعينة مقصودة في المرحلة الثالثة ثم عينة عشوائية منتظمة في المرحلة الرابعة والأخيرة.

المجال الزماني:

فيما يخص جمع الإطار النظري وتنظيمه فقد كان ابتداءا من شهر جوان 2001 إلى يوم طبع المذكرة.

أما فيما يخص الجانب الميداني فقد تم القيام بالدراسة الاستطلاعية وإعداد استمارة البحث واختبارها وتعديلها إبتداء من شهر أفريل 2002 إلى تطبيقها النهائي في شهر جانفي 2003.

المجال المكاني:

إكماليات بلدية قسنطينة-ولاية قسنطينة-وبالضبط إكماليات منطقة القماص وهي ستة (06) إكماليات:

-إكمالية محمد بومعزة.

-إكمالية القماص الجديدة.

-إكمالية ابن سينا.

-إكمالية الإخوة بوسالم.

-إكمالية ابن زيدون.

-إكمالية خالد بن الوليد.

نتائج الدراسة:

من خلال هذه الدراسة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية على ضوء الفرضيتين الجزئيتين حيث أنه:

-كلما كانت العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق إيجابية تتميز بالحوار والاحترام والتقدير واهتمام المعلم بالمتعلم والتفهم بين الطرفين كلما أثر ذلك إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

فالعلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والمتعلم المراهق تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

-كلما كانت العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق سلبية تتميز بعدم الحوار واللا احترام واللا تقدير وعدم إكتراث المعلم بالمتعلم واستخدامه العنف المادي والرمزي كلما أثر ذلك سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

ومنه فالعلاقة التربوية السلبية بين المعلم والمتعلم المراهق تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

توظيف الدراسة:

لقد أفادت هذه الدراسة السابقة البحث الحالي خاصة فيما يخص الجانب النظري، حيث ساهمت بشكل كبير في إثرائه، وكانت هذه الدراسة قد ركزت على أحد المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي وهو متغير العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق وما توصلت إليه كان من وجهة نظر المتعلمين في الطور المتوسط، في حين البحث الحالي يتناول موضوع الاتصال التربوي من وجهة نظر المعلمين في الطور الثانوي.

بالإضافة إلى هذا فإن الدراسة السابقة ساهمت في إعداد الاستمارة.

الدراسة الرابعة: التوجيه المدرسي وعلاقته بتحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي بجذعيه الأدبي والعلمي، دراسة سوسومترية في بعض ثانويات ولاية سطيف، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية:

من إعداد الطالبة فيروز زرارقة جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 1998/1997.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجيه السليم وعملية الاستيعاب للمادة التعليمية وتحصيلها.

وقد انطلقت من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: للتوجيه المدرسي تأثير كبير على تحصيل تلاميذ السنة أولى ثانوي.

الفرضية الثانية: إن التوجيه المدرسي الذي يقوم على مقاييس محددة وفقا لشروط علمية مجهولة من طرف التلاميذ قد يؤثر على مستوى تحصيلهم.

الفرضية الثالثة : هناك علاقة قوية بين المستوى الاجتماعي والتعليمي للأسرة وعملية التحصيل لدى التلاميذ.

ولاختبار مدى صدق هذه الفرضيات تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك لدراسة عملية التوجيه وعلاقتها مع عمليات تربوية ونفسية أخرى خاصة منها عملية التحصيل إضافة إلى استعانة الباحثة بالمنهج المقارن في مجال عرض النتائج بهدف المقارنة والوقوف على الفروقات الموجودة بين تحصيل تلاميذ جدع مشترك آداب وتلاميذ جذع مشترك علوم، وعلاقة ذلك بعملية التوجيه، وذلك للكشف عن اختلاف أسباب وظروف تحصيل كل من تلاميذ الجذعين.

وبلغت عينة الدراسة 105 تلميذ وتلميذة يزاولون دراستهم في السنة الأولى جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم، بـــ 03 ثانويات بولاية سطيف تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة ومنتظمة كما يلي:

بالنسبة لاختيار الثانويات:

تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة بالاعتماد على السحب العشوائي لقصاصات ورق كتبت عليها أسماء الثانويات الموجودة على مستوى بلدية سطيف.

بالنسبة لاختيار تلاميذ عينة الدراسة:

تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة بالاعتماد على السحب العشوائي لقصاصات ورق كتبت عليها أسماء الثانويات الموجودة على مستوى بلدية سطيف، بطريقة العدد العشوائي حيث

ضمت نسبة 10 % من مجموع تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم في الثانويات الثلاثة المختارة عشوائيا (مجتمع البحث) بين سن 15 و 18 سنة.

واعتمدت الدراسة على أدوات البحث التالية:

-**الاستمارة:** التي شملت 3 محاور تفرع منها 28 سؤال.

-**المقابلة:** تم إجراء مقابلة مع مجموعة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الثانويات الثلاث للتعرف على آرائهم حول عملية التوجيه ومجموعة من مستشاري التوجيه ومديري الثانويات، واستعملت كذلك أثناء توزيع الاستمارة لشرح بعض الأسئلة الغامضة لبعض التلاميذ وكيفية ملأها.

-**الملاحظة:** وتمثلت في الإطلاع على نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وتذمر واضح من التوجيه وفي نفس الوقت لوحظ انخفاض كبير في نتائج هؤلاء التلاميذ.

-**الوثائق والسجلات:** وذلك للتعرف على نشأة التوجيه في الجزائر ومراحل تطوره، كذلك تم الاستعانة بسجل نتائج التلاميذ المعنيين للتعرف على مستوى تحصيلهم خلال الموسم الدراسي 1996-1997.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

***نتائج الدراسة في ضوء المقاربة النظرية:**

-**نظرية بارسونز:** نوعية السكن والمستوى التعليمي للوالدين والناحية الاقتصادية للأسرة تؤثر على المستوى التحصيلي.

-**نظرية العلاج بالواقع:** التوجيه يعتمد أكثر على النتائج المحصل عليها ثم على الرغبة.

-**نظرية السمات والعوامل:** أثبتت الدراسة الميدانية انعدام العلاقة الوطيدة بين الموجه والتلميذ مع جهل معظم التلاميذ بمستشار التوجيه أو الموجه.

وعموما فإن المقاربة النظرية للبحث في معظمها قد تحققت من خلال الدراسة الميدانية.

***نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث:**

تحققت فرضيات الدراسة وذلك كما يلي:

-**الفرضية الأولى:** للتوجيه المدرسي تأثير كبير على تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-**الفرضية الثانية:** معظم أفراد العينة يجهلون مجموعة مقاييس التوجيه.

-**الفرضية الثالثة:** هناك علاقة قوية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي للأسرة وعملية التحصيل لدى التلاميذ.

وأسفرت كذلك عن وجود علاقة إيجابية مرتفعة بين مستوى تعليم كل من الأب والأم وبين مستوى التحصيل الدراسي للأبناء وأن مستوى التحصيل الدراسي عند المراهقين يتأثر بحالتهم الانفعالية عن المراهقات.

توظيف الدراسة:

أفادت هذه الدراسة السابقة البحث الحالي من حيث إثرائه في الجانب النظري خاصة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للمتعلمين، وساهمت بشكل آخر في إعداد الاستمارة وصياغة عباراتها.

الدراسة الخامسة: تحليل العلاقة التربوية بين أستاذ وتلميذ التعليم الثانوي على ضوء التحليل التبادلي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية:

من إعداد الطالبة حيواني صباح، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية: 2002/2001.

هدفت الدراسة إلى تفسير العلاقة التي تربط بين أستاذ وتلميذ التعليم الثانوي من خلال التعرف على الميكانيزمات والمظاهر النفسية والاجتماعية الخاصة بالعلاقة التربوية التي تناولتها مختلف الأبحاث والدراسات السابقة من جهة وتفسير هذه العلاقة من وجهة نظر التحليل التبادلي من جهة أخرى، والذي يمكن من فهم وتفسير المظاهر النفسية والاجتماعية الخاصة بتلك العلاقة وخاصة فهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث صراعات بين أستاذ وتلميذ التعليم الثانوي.

وانطلقت هذه الدراسة من الفرضية العامة التالية:

*إن أستاذ التعليم الثانوي يستعمل حالة أنا الولي القهري أكثر من استعماله لحالات الأنا الأخرى (المعطاء، الرائد، المتمرد).

ولإثبات مدى صدق هذه الفرضية تم اختيار عينة عشوائية بسيطة (باعتماد طريقة السحب العشوائي) فيما يخص الثانويات التي تمثل المجال المكاني للبحث والتي قدرت بـــ 8 ثانويات بولاية قسنطينة، وتم اختيار عينة قصدية تضمنت كل أساتذة تلك الثانويات ويقدر عددهم بـــ 204 أستاذ تعليم ثانوي.

***استمارة البحث:** ضمت مجموعة من العبارات تم توزيعها على عينة الدراسة وقد قامت الباحثة بتحليل نتائج الاستمارة إحصائيا.

وبناء على ذلك توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-من خلال إجابات الأساتذة على استمارة البحث يمكن استنتاج أن العلاقة التي تربط بين أستاذ وتلميذ التعليم الثانوي هي علاقة تتميز باستخدام الأسلوب البيداغوجي التقليدي الذي يعتمد على استخدام أنا الولي القهري عند الأستاذ.

تلك الحالة التي تستثير من خلالها حالة أنا الطفل الخاضع المتمرد عند التلميذ، وبذلك فيمكن تصور الخصائص التي تميز تلك العلاقة حيث تهدف إلى تحقيق تبعية التلاميذ للأستاذة وما يمكن لهذا النوع من العلاقات أن يخلفه من آثار سلبية تجعل حياة التلميذ داخل المدرسة غير سعيدة.

توظيف الدراسة:

على العموم يمكن القول أننا استفدنا من هذه الدراسة السابقة حيث كانت نتيجتها المتعلقة بأن العلاقة بين أستاذ وتلميذ التعليم الثانوي تتميز باستخدام الأسلوب البيداغوجي التقليدي الذي يعتمد على استخدام أنا الولي القهري عند الأستاذ، كانت منطلقا لدراستنا، لكن باعتبار أن العلاقة بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي تتميز باستخدام أسلوب الاتصال التربوي الديمقراطي، محاولين بذلك صياغة فرضيات تتماشى مع هذا الطرح حيث يتم إثباتها أو نفيها انطلاقا من معطيات ميدان الدراسة.

عموما معظم الدراسات السابقة تناولت موضوع العلاقة التربوية وغيرها من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للمتعلمين.

لكنها أهملت جانب مهم في ذلك وهو أن الاتصال التربوي هو المحرك الأول والميكانيزم الأساسي لتحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلم، وهو بدوره يؤدي إلى تحقيق علاقة تربوية فعالة بين أهم ركنين في العملية التعليمية التعلمية.

III-تحديد المفاهيم:

تعتبر المفاهيم محور المنهج العلمي وهو أمر ضروري في عملية البحث العلمي حيث تمكننا من الاتفاق حول ما نريد التعبير عنه.

فبالمفاهيم نستطيع الحصول على إجماع حول المعاني والتعابير المستعملة، وعليه فتحديد المفاهيم يعني الضبط السليم للموضوع وكذلك يعني عدم الاختلاف في المفاهيم المستعملة.

وحسب ماكليلاند Macleland المصطلح أو المفهوم هو: "تمثيل مختصر لمجموعة من الحقائق، بمعنى أن مفاهيم علم الاجتماع هي رموز لفظية مميزة تعطى لأفكار معمقة تم تجريدها عن الملاحظة العلمية للمجتمع"[1].

لذا فإن المفهوم أو المصطلح السوسيولوجي لابد أن يتمتع بصفة المرونة نظرا لارتباطه بمعطيات واقع متصف بالحركية وارتباطه كذلك بالسياق العام للمجتمع والإيديولوجيات التي تحكم تفاعله.

أما عن عملية تحديد المصطلحات فنجد الدكتور فضيل دليو في كتابه: "أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية" يرى أن عملية تحديد المصطلحات ضرورة معرفية لا تتم بطريقة عفوية أو عشوائية؛ بحيث ترصد التعاريف وتستعرض كيف ما اتفق، بل يجب اعتماد أي منطق علمي أو محددة منهجية ملائمة لها[2].

وفيما يخص المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة: الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

سنقوم بتحديد أهم مفهومين للدراسة الحالية وهما:

الاتصال التربوي، التحصيل الدراسي.

ولا تتم عملية التحديد النظري للمفاهيم دون الارتباط بتحديد المفاهيم الإجرائية التي يضعها الباحث لموضوعه، فسنسعى إلى تحديد المفاهيم النظرية وربطها بالمفاهيم الإجرائية، ثم يأتي بعد ذلك التعريف الإجرائي المتكامل.

[1] محمد حافظ ذياب: في أزمة المصطلح السوسيولوجي، الكتاب السنوي لعلم الاجتماع، العدد 3، دار المعارف، القاهرة، 1982، ص 141.
[2] فضيل دليو: أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية (130 سؤالا وجوابا)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997، ص 30.

1-الاتصال التربوي:

للتحديد الدقيق لهذا المفهوم –الاتصال التربوي- يجب الفصل بين حديه وهما: الاتصال والتربوي ولا يمكن توضيحهما معا إلا إذا تم توضيح كل واحد منهما على حدى:

1-1-الاتصال:

أ-لغة: الاتصال لغة من اللغة اللاتينية Communication المشتقة من الفعل Communate التي تعني جعل الشيء عاما To Make Comman أو تقاسم.

فالاتصال في هذه اللغة –اللاتينية- يعني مقاسمة المعنى وجعله عاما بين شخصين أو أكثر[1].

ويعني الاتصال الصلة أو البلوغ إلى الغاية، فوصل الشيء إلى الشيء وصول، وتوصل إليه أي انتهى إليه وبلغه.

وتعني أيضا: المواصلات والبلوغ، اتصل، اتصالا واتصالات[2].

واتصال بمعنى: وصل أو وأوصل، وصلة وصلات واتصالات ج مفرده اتصال[3].

فالاتصال لغة هو الوصول إلى الشيء وبلوغه ويعني أيضا الصلة وهي العلاقة وهي البلاغ أو البيان.

ب-اصطلاحا:

تعددت التعاريف الاصطلاحية للاتصال واختلفت في أمور وتوافقت في أمور أخرى وذلك طبقا لتخصصات العلماء والباحثين والمفكرين وآرائهم، ومن هذه التعريفات ما يلي:

-يعرفه ديلي وراسي: "أنه انتقال الرموز ذات المعنى وتبادلها بين الأفراد"[4].

-يعرفه تشارلز كولي: بأنه: "ذلك الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية وتنمو وتتطور الرموز العقلية بواسطة وسائل نشر هته الرموز عبر المكان واستمرارها عبر الزمان"[5].

يركز هذا التعريف على كون عملية الاتصال تتم عن طريق نمو وتطور الرموز العقلية عن طريق وسائل مستمرة.

---

[1] Charles Batey : Oyford, Great Britain, The University press, 1990, P 145.

[2] قاموس المفيد: عربي-فرنسي، الجزائر، 2000، ص 42.

[3] نكاع حياة: قاموس الهدى: فرنسي-عربي، دار الهدى، الجزائر، ط3، 2003، ص 82.

[4] خيري خليل الجميلي: الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص 09.

[5] نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

من جهتهما فقد أشار كل من ريشارد أركاند ونيكول بوربو حسب ما ورد عن صالح بن نوار أنه: "على المستوى الإنساني بمقدورنا تحديد مفهوم الاتصال على أنه نظام ديناميكي والذي بواسطته يستطيع الإنسان تكوين علاقات مع إنسان آخر بغية نقل وتبادل الأفكار أو المعلومات والعواطف والأحاسيس، وذلك بواسطة اللغة الشفوية أو المكتوبة عن طريق نظام من الرموز والإشارات كالحركات والإيماءات أو الموسيقى والرسم وغيرهم"[1].

يركز هذا التعريف على كون عملية الاتصال هي انتقال الأفكار من مصدر إلى مستقبل، هذه الأفكار عبارة عن معان متضمنة في الكلمات والرموز والإشارات.

أما بالنسبة للمفكرين العرب فإن:

نصر مهنا يعرفه بأنه: "عملية مشاركة في الأفكار والمعلومات عن طريق إرسال وتوجيه وتسيير، ثم استقبال بكفاءة معينة وخلق استجابة معينة في وسط اجتماعي معين"[2].

وبالتالي حسب نصر مهنا الاتصال عملية مشاركة في الأفكار بين مرسل ومستقبل.

أما جيهان أحمد رشقي فتعرفه: "هو العملية التي تفاعل بمقتضاها متلقي ومرسل الرسالة في مضامين اجتماعية معينة، وفي هذا التفاعل يتم نقل أفكار ومعلومات ومنبهات بين الأفراد عن قضية معينة أو معنى مجرد أو واقع"[3].

وتعرفه موسوعة العلوم الاجتماعية بأنه: "تفاعل اجتماعي قائم على مرور الرسائل بين الفاعلين الاجتماعيين، ويشير إلى نوع من المبادرة التي ينبغي القيام بها وإلى نمط من التلقي ومن المضمون والتأثير..."[4]

إن هذا التفاعل الاجتماعي فيما بين الأشخاص مركز حول نمطين من عملية الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وعادة ما يكون الاتصال المنطوق مصحوبا بإشارات غير لفظية لابد من وضعها في الحسبان عند التفسير الكامل للرسالة.

نلاحظ أن التعريفين السابقين يرون أن الاتصال هو عبارة عن عملية تفاعل اجتماعي يتم من خلالها انتقال رسالة معينة بين أطراف العملية الاتصالية أي الفاعلين الاجتماعيين وهو ما يحقق تأثيرا معينا.

---

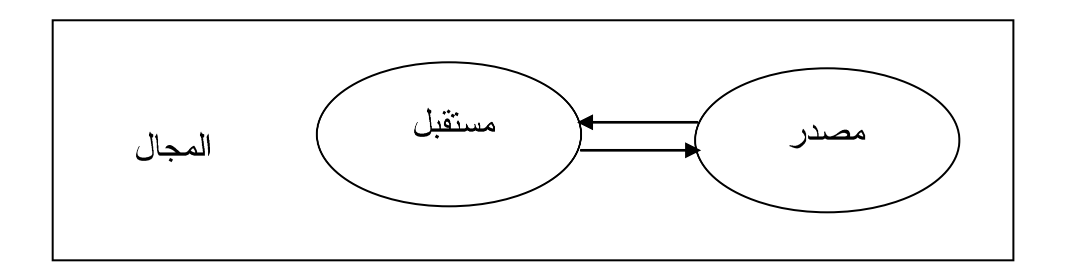
[1] صالح بن نوار: فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006، ص 65.
[2] محمد نصر مهنا: مدخل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال في عالم متغير، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص 82.
[3] وزارة التربية الوطنية: المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، الاتصال في الوسط المدرسي، 2001، ص 05.
[4] ميشال مان: موسوعة العلوم الاجتماعية، ت: عادل مختار الهواري، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، 1999، ص 131.

وعملية التفاعل هذه تتم في شكل رموز ومعاني ومن ثم بناء المواقف والاتجاهات والتصورات المشتركة بين المرسل والمستقبل انطلاقا من تجاربهم ومكتسباتهم السابقة.

ويمكن تعريف الاتصال تعريفا إجرائيا على أنه: "العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات، ولها اتجاه ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام"[1].

ويتم في عملية الاتصال نقل المعرفة بأنواعها والمعلومات المختلفة من شخص لآخر أو من نقطة لأخرى وتتخذ لها مسارا يبدأ عادة من المصدر الذي تنبع منه إلى الجهة التي تستقبلها، ثم ترتد ثانية إلى المصدر وهكذا تتخذ التغذية الراجعة (Feed-Back) صورا مختلفة تساعد المصدر على معرفة مدى ما تحققه من أهداف فيغير من رسالته ومن محتوياتها وطريقة تقديمها وعرضها لما يحقق التفاهم المنشود.

من هنا يتبين لنا أن عملية الاتصال لا تسير في اتجاه واحد، بل هي عملية دائرية (مصدر، مستقبل، مصدر آخر) تحدث داخل مجال أوسع وأشمل يضم كل الظروف والإمكانيات التي تحيط بعملية الاتصال وتؤثر فيها ويشار إليها أحيانا بالبيئة التعليمية أو المجال، وهي كذلك عملية ديناميكية تتأثر بالتفاعل المستمر بين عناصرها.



ويمكن في ضوء هذا أن نتصور غرفة الصف على أنها أحد المجالات التي يتم فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم، وأن العوامل الطبيعية والنفسية التي تتصل بهذا المجال تؤثر تأثيرا كبيرا على كل عمليات الاتصال من شرح وغير ذلك.

فمما لا شك فيه أن الحالة الصحية والنفسية للمتعلم تؤثر في عملية التعلم، وبالمثل العوامل الطبيعية التي تتصل بالغرفة الصفية أو المواد التعليمية المستعملة.

[1] محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2003، ص 70.

ويتوقف مدى نجاح المعلم على فهمه لدور عملية الاتصال في التربية، فلو اقتصر فهمه على أنها تسير في اتجاه واحد تبدأ من المعلم وتنتهي عند المتعلم لاقتصرت مهمته على الإلقاء والتلقين والشرح من جانب واحد.

أما لو فهم أن عملية الاتصال التعليمية عملية دائرية فإنه لاشك مهتم بالتغذية الراجعة التي تصل إليه من المتعلمين ليعرف مدى تحقق أهداف الدرس. ويمكن للمعلم الناجح أن يحصل على التغذية الراجعة في صور أنماط سلوكية متنوعة منها تعبيرات الوجه ونوع الأسئلة التي يسألها المتعلمون وحركاتهم في الصف وغير ذلك، وحبذا لو حصل المعلم على التغذية الراجعة بصورة منظمة على هيئة تقييم مستمر منتظم، كما أن المعلم الناجح يأخذ في الاعتبار جميع العناصر الموجودة في هذا المجال والتي من شأنها أن تؤثر على عملية التعليم، وتقوم فضلا عن ذلك بتهيئة المجال للحصول على أكبر عائد تعليمي ولذلك يشار للمعلم على أنه مصمم لمجال أو بيئة التعلم، فهو يعمد إلى تهيئة المكان وتوفير الوسائل التعليمية وتخطيط أسلوب العمل حتى يحصل المتعلم على الخبرة التعليمية المطلوبة[1].

وبذلك فإن كلمة اتصال تعني مفاهيم مختلفة ومضامين ودلالات متعددة فهي تعني نقل الأفكار والمعلومات والمهارات والاتجاهات والخبرات من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر، وهي تعني أيضا خطوط المواصلات وأجهزة الاتصالات وغيرها.

أما بالنسبة لمفهوم الاتصال في التربية فيعرفه:

جون ديوي: "هو عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم الخبرة وتصبح مشاعا بينهم، يترتب عليه حتما إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشتركة في هذه العملية"[2].

وهنا نجد ديوي يؤكد على معنيين في فهمه لماهية الاتصال هما: "الخبرة والمشاركة".

فعملية التدريس ليست مجرد التقاء معلم بمتعلميه وتقديمه لبعض المعلومات ولكنها لقاء خبرتين حول موضوع الدرس: خبرة المعلم التي اكتسبها بعد أن مر بمواقف متعددة أكسبته خبرة غنية متكاملة حول الموضوع الذي يقوم بتدريسه، وخبرة المتعلم التي إما أنها معدومة ولكنها في أغلب الأحيان لا تساوي خبرة المعلم.

[1] محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، نفس المرجع السابق، ص ص 71-72.
[2] السيد عبد الحميد عطية ومحمد محمود مهدلي: الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2004، ص ص 10-11.

ومن الضروري على المعلم أن يهيئ للمتعلم الفرصة لكي ينمي مجال خبرته حتى تشبه خبرته أو تقترب منها، وهنا يتحقق الاتصال والتفاعل بينهما.

1-2-التربوي:

لتعريف كلمة تربوي تجدر الإشارة إلى أن نعرج إلى تعريف التربية:

أ-لغة: التربية كلمة مشتقة من فعل ربي، وهو فعل رباعي أي غذى الولد وجعله ينمو، وربى الولد هذبه، فأصلحه، ربا-يربو، أي زاد ونما.

ومن فعل أصله (رب) الثلاثي، فيقال رب القوم تربية بمعنى ساسهم وكان فوقهم وعليه فالتربية في اللغة تفيد السياسة والقيادة والتنمية، وقد سمى الفلاسفة هذا الفن سياسة[1].

ب-اصطلاحا:

وتفيد معنى التنمية وهي تتعلق بكل كائن حي (النبات، الحيوان، الإنسان) ولكل منها طرائق خاصة لتربيته.

وقد تعني في كثير من الأحيان التعلم، ولكن معناها يشير إلى أكثر من التعلم، لتعني الوسيلة التي يحدث من خلالها التغيير في السلوك، كما تشير إلى إثراء الخبرة كأساس لنمو نظم اجتماعية جديدة تتلاءم مع تغيير النظم الثقافية[2].

وهكذا تعني التربية تهيئة ظروف تسمح فيها الفرص لأن توجه كل من مقومات التربية التي تجعل المجتمع ينشئ الأشخاص صغارا وكبارا وتعلمه طريقة العيش مع المجتمع.

أما المعنى الاجتماعي لمصطلح التربية فهناك اتفاق واضح في معاجم التربية على أن التربية تتضمن جميع العمليات التي تتم بواسطتها تنمية قدرات الفرد واتجاهاته وأشكال سلوكه والقيم الإيجابية التي يؤكد عليها المجتمع الذي ينتمي إلى الفرد.

وبذلك يتضمن هذا التعريف إشارة واضحة إلى أن التربية عملية اجتماعية تشمل جميع أساليب وأشكال إعداد الفرد الرسمية وغير الرسمية.

ويمكن استخلاص هذا التأكيد (على المضمون الاجتماعي للتربية) أيضا من التعريفات المختلفة للتربية والتي طرحها الفلاسفة والتربويون وعلماء الاجتماع[3].

---

[1] علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية: علم الاجتماع التربوي مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2000، ص 38.

[2] نفس المرجع السابق، ص 39.

[3] السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص ص 14-15.

فالتربية حسب جون ديوي هي عملية صوغ وتكوين لفعالية الأفراد ثم صبها في قوالب أي تحويلها إلى عمل اجتماعي مقبول لدى الجماعة.

الاتصال التربوي:

إن عملية التعلم مشروطة بقيام علاقة ثنائية أو جماعية، والتعلم الناجح هو المبني على التفاعل والتبادل ولذلك لا يمكن أن نتصور تعليمية / تعلمية ناجحة ليس فيها تواصل وتفاعل.

حيث تتنوع العلاقات التواصلية بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي بتعدد الآليات والوسائل الداخلية المعتمدة والمتمثلة في اللغة المنطوقة مصحوبة بالإشارات والإيماءات والرموز.

وتعرف العلاقة بين المعلم والمتعلم بعدّة أسماء منها: الاتصال البيداغوجي والاتصال التربوي والاتصال الديداكتيكي.

وإذا كان بعضها أوسع دلالة من الآخر فإن جميعها تتطلب ثلاث عناصر رئيسية: المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، هذه العناصر تدخل في تفاعل ديناميكي تؤطرها مجموعة من المعطيات طبولوجية القسم ومتغيرات التواصل والنماذج المستخدمة داخل الفصل الدراسي.

فلا يمكن إقامة العلاقة بين الأفراد والجماعات بدون اتصال، ذلك أن الفصل بين التواصل والعلاقات الإنسانية هو فصل تعسفي واصطناعي، كما أن العلاقة البيداغوجية لا تصير علاقة تربوية إلا بجعل كل الأطراف منخرطين في لقاء واتصال يكشف فيه المتواصلون بعضهم البعض الآخر وتنشأ فيه ظاهرة إنسانية.

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم يجب أن يسودها الحوار والنقاش والتفاهم داخل الفصل الدراسي الذي سيسوده الجو الديمقراطي ومن ثم فهو يعتبر بيئة مشجعة على التعليم والتعلم والنمو والتطور ثم الحرص على ضبط السلوكات والعلاقات فيما بين أطرافها.

إن التدريس الجيد كما يقال عادة هو الاتصال الجيد ويمكن أن ننظر إلى حجرة الدراسة وما يجري داخلها من نشاط تربوي وتعليمي هادف على أنها عالم صغير من عوالم الاتصال في حد ذاته، إذ يتم فيها تبادل مختلف الرسائل بين المدرس والتلاميذ لتوصيل المعلومات والمعنى والفهم وتنمية التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم في مواقف تعليمية هادفة[1].

[1] أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 19.

-التعريف الإجرائي للاتصال التربوي:

هو عملية نقل الأفكار والمعلومات التربوية (المنهاج الدراسي) من المعلم إلى المتعلم والعكس صحيح أو بين المتعلمين أنفسهم داخل غرفة الصف عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي مما يؤدي إلى وحدة الجهود لتحقيق أهداف الرسالة التربوية.

كذلك الاتصال التربوي هو عملية اجتماعية تفاعلية تقوم وتعتمد اعتمادا كبيرا في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المرسل والمستقبل.

وهو الوسيلة التي تحقق تغييرا في سلوك المتعلمين بإكسابهم جملة من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات.

كما يعمل على إحداث التفاعلات التي من خلالها يتم التفاهم المتبادل بين معلم ومتعلم السنة ثالثة ثانوي.

المصطلحات المرتبطة بالاتصال التربوي:

1-التفاعل التربوي:

تجدر الإشارة إلى أن مصطلح الاتصال التربوي يرتبط ارتباطا وثيقا بمصطلح التفاعل التربوي ونقطة التقاطع بينهما هو الواصل والتفاعل بين أهم طرفين في العملية التعليمية (معلم / متعلم).

كما أن التفاعل التربوي يتحدد بأنساق العلاقات التربوية واتجاهاتها ويتمركز هذا المفهوم حول درجة التواصل بين أطراف العملية التربوية، كما أنه يشير إلى دينامية العلاقة القائمة بين مكونات الحياة التربوية[1].

يأخذ التفاعل التربوي صورة تواصل عميق يجري بين مختلف أطراف العملية التربوية بين المتعلمين والمتعلمين وبينهم وبين المدرسين وبين المعلمين والمتعلمين والإداريين، ويسحب هذا على المناهج والإداريين والعاملين في ميدان الحياة المدرسية.

ويأخذ التفاعل التربوي طابعا رمزيا بالضرورة وهو الشرط الضروري لكل فعل تربوي وعلمي في المؤسسات التربوية بصفة عامة.

[1] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2004، ص 97.

"ويعد التفاعل التربوي في المؤسسة التعليمية بمثابة الدورة الدموية في جسد المؤسسة، وهو الإطار الذي تتعانق فيه كافة أطراف العملية التربوية من معلمين ومناهج وتصورات ومقررات لتشكل لحمة الحياة التربوية وسداها"[1].

وإذا كانت المؤسسة المدرسية تشكل نظاما يؤدي وظائف تربوية محددة فإن درجة التفاعل التربوي بين أقطاب العلاقة التربوية تشكل مؤشرا على سلامة العمل التربوي وفاعليته ومؤشرا لمدى تأدية هذه المؤسسة لوظيفتها ومهمتها على نحو محدد وعندما تأخذ العلاقة التربوية بين المتعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية اتجاها إيجابيا نستطيع الإقرار بوجود درجة عليا من التفاعل التربوي.

وعلى خلاف ما تقدم حيث تأخذ هذه العلاقة اتجاها سلبيا نستطيع الحكم على غياب التفاعل التربوي أو وجود تفاعل تربوي سلبي منخفض الوتيرة.

فالتفاعل التربوي هو شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي، وفي هذا الصدد يعرفه:

سوانسون Swanson حسب ما ورد في كتاب "علم النفس الاجتماعي لحامد عبد السلام زهران" بأنه: "العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك"[2].

ويعرفه ميريل Merril " حسب ما ورد في كتاب "علم الاجتماع التربوي لعبد الله الرشدان" بوصفه سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر"[3].

ويتمثل التفاعل التربوي في النهاية في جملة العلاقات الاجتماعية التربوية القائمة في إطار المؤسسات التربوية التي تتيح لأطرافها (معلمون ومتعلمون) درجة عليا من التوازن والتكافؤ والانفتاح وحرية التعبير والاستقلال والاحترام المتبادل وغياب الحواجز النفسية والثقافية والاجتماعية التي تعيق عملية التفاعل التربوي.

وإذا كان الفعل التربوي نتاج لمنظومة متكاملة من العلاقات التربوية فإن هذه العلاقات تأخذ اتجاهات ومسارات متعددة تتحدد بطبيعة الشروط الموضوعية التي تحيط بالفاعلين في إطار الحياة التربوية، وإذا كانت العلاقات التربوية تتباين بتباين الحالات والظروف يترتب علينا أن نبحث في طبيعة هذه العلاقات وفي تجلياتها وفي مدى تأثيرها وآثارها التربوية[4].

---

[1] نفس المرجع، ص 98.
[2] حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1974، ص 96.
[3] عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، عالم الكتب، عمان، 1984، ص 202.
[4] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: مرجع سابق، ص ص 98-99.

ويأخذ المتعلم وضعية مركزية في دائرة هذا التفاعل بوصفه العنصر الأكثر قابلية للتشكل بحكم الوضعية والدور الذي يشغله، فهو في نهاية الأمر غاية المؤسسة التربوية وهدفها من حيث المبدأ، وبالتالي فإن منظومة الفعاليات التربوية تتجه إليه وتعمل على بنائه بصورة واضحة.

2-مصطلح العلاقة التربوية:

تشكل العلاقات التربوية محتوى ومضمون التفاعل التربوي، فالتفاعل يتم على أساس هذه العلاقات التربوية القائمة، والعلاقة التربوية هي مجموع الروابط الاجتماعية والعاطفية والعملية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين عبر مسارات مختلفة.

يعرفها مارسيل بوستيك Marcel Postic وهو من الباحثين الذين اهتموا بدراسة العلاقة التربوية على أنها:

"مجموع الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المربي وبين من يقوم بتربيتهم قصد تحقيق أهداف تربوية مرسومة، داخل بنية مؤسساتية محددة وتتميز تلك الروابط الاجتماعية بخصائص معرفية وعاطفية وتكون لها استمرارية وتاريخ"[1].

فحسب بوستيك فإن العلاقة التربوية انعكاس لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار مؤسسة تربوية ما[2].

وتشكل العلاقة التربوية نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل التربوي الاجتماعي بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم والمتعلم وبين الإدارة والمعلمين في إطار المؤسسة التربوية.

هذا وتتحدد العلاقة التربوية بعدد من النظم والضوابط الثقافية والاجتماعية والإدارية والأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية.

بالإضافة إلى أن العلاقة التربوية والتفاعل التربوي يندرجان ضمن معنى الاتصال التربوي.

[1] Marcel Postic : La Relation Educative, Presses Universitaire de France, Paris, Quatrième Edition, 1979, P21.

[2] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: مرجع سابق، ص 99.

***علاقة الاتصال التربوي بالبيداغوجيا:**

"البيداغوجيا هي علم أو طريقة تربية وتعليم الأطفال أو النشء"[1].

2-التحصيل الدراسي:

أ-لغة: من فعل حصل، بمعنى اكتسب، حصل العلم والمعرفة، أي اكتسبه[2].

ب-اصطلاحا: تعددت تعاريف مصطلح التحصيل الدراسي ويمكن إيجاز بعضها فيما يلي:

يعرفه قاموس التقويم والبحث التربوي: "هو مرادف للمردود التعليمي يشمل مجالات كثيرة، نجاح التلاميذ في نهاية السنة الدراسية أو في مرحلة دراسية، نتائج التلاميذ في مختلف المواد التعليمية،...توجيه التلميذ في نهاية مرحلة تعليمية،..."[3].

وحسب هذا التعريف فالتحصيل الدراسي هو اكتساب للمعارف العلمية والخبرات ويمكن تقسيمه إلى نوعين:

-تحصيل دراسي عام يخص نجاح المتعلمين في كل المواد أو في نهاية السنة الدراسية.

-تحصيل دراسي خاص يخص نجاح المتعلمين في مادة دراسية أو فصل دراسي معين.

ويلاحظ من خلال هذا التعريف أن هناك ارتباطا بين التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، فمن خلال النتائج المدرسية للمتعلم والتي تتجسد في تحصيله الدراسي يتم الحكم على نجاحه أو فشله الدراسي لكن بالنسبة للدراسة الحالية فإن معيار النجاح أو الفشل الدراسي متوقف بالدرجة الأولى على نتائج المتعلمين الحاصلين عليها عقب اجتيازهم امتحان شهادة البكالوريا.

يعرفه صلاح الدين علام حسب ما ورد في مؤلف "مايسة أحمد النيال": "هو مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة تقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية"[4].

في هذا التعريف نجد أن التحصيل هو قدرة استيعاب المتعلم لمجموعة من الخبرات والمعارف في مادة دراسية مقررة يتجسد في شكل درجات أو علامات يتحصل عليها المتعلم في الاختبارات التحصيلية التي يجتازها.

---

[1] La Rousse : Dictionnaire de Français, la rousse-Bordas, France, 1997, P 309.

[2] أنطوان نعمة وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000، ص 294.

[3] Gilbert de Landsheere : Dictionnaire de L'évaluation et de la Recherche en Education, Presses Universitaire de France, Paris, 2ème Edition, 1992, P 03.

[4] مايسة أحمد النيال: التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص 104.

ومن هنا يؤكد الباحث على استخدام الدرجات أو العلامات كتعبير كمي عن التحصيل الدراسي للمتعلم.

يعرف "أكرم مصباح عثمان" على أنه "عبارة عن مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي، يتم تقييمه من قبل المدرسين باستخدام الاختبارات المقننة أو من قبل المدرسين والاختبارات معا"[1].

ومنه يؤكد هذا التعريف أيضا على أن وسيلة تقييم المتعلم هي الاختبارات أو الاختبارات وملاحظات المعلمين معا.

يعرفه كذلك على أنه: "مصطلح يستخدم للإشارة به إلى التحصيل الأكاديمي وهو في هذه الحالة الخاصة يشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة"[2].

من خلال هذا التعريف نجد أن التحصيل الدراسي أو الأكاديمي هو مجموع القدرات التي يكتسبها المتعلم لتوفير فرص نجاحه المدرسي وهو نوعين:

-**التحصيل العام:** وهو يضم نتائج المتعلمين في نهاية السنة الدراسية والتي تحدد المستوى الدراسي العام للمتعلم، ومنه تحديد نجاحه وانتقاله أو رسوبه أو طرده.

-**التحصيل النوعي أو الخاص**: والذي يكون في مادة من المواد المدروسة والذي يحدد مستوى المتعلم في مادة من المواد.

وفي هذه الدراسة سيتم التركيز على جزء من التحصيل الدراسي وهو نتائج متعلمي السنة الثالثة ثانوي في فصل دراسي معين وهو الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2011/2010.

وهكذا تعددت تعاريف التحصيل الدراسي لكنها أجمعت من خلال التعاريف السابقة الذكر على أن: التحصيل الدراسي هو نتاج للعملية التعليمية يقاس بواسطة وسائل محددة من بينها الاختبارات التحصيلية ويجسد في شكل علامات أو درجات تمنح للمتعلم الذي يجتازها وينقسم إلى قسمين:

-تحصيل دراسي جزئي يحدد المستوى الدراسي للمتعلم في مادة دراسية أو خلال فصل دراسي.

[1] أكرم مصباح عثمان: مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل للأبناء، دار ابن حزم، لبنان، ط1، 2002، ص 25.
[2] نفس المرجع السابق، ص 54.

-تحصيل عام يحدد المستوى الدراسي للمتعلم في نهاية السنة الدراسية بالنجاح أو الرسوب أو الطرد.

إن معظم التعاريف المذكورة تشير إلى أن التحصيل الدراسي هو عبارة عن مكتسبات معرفية في ذهن المتعلم تحصل عليها من خلال عملية التعلم والتعليم، ويمكن قياس درجة تحصيله لهذه المعارف من خلال نتائج الامتحانات، إن درجات الامتحانات التي تسند للمتعلم غير كافية للاستدلال بها وقياس مستوى التحصيل الدراسي، لأن التحصيل الدراسي لا يعني في مفهومه الشامل مجموع العلامات التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات، بل هو ما يكتسبه المتعلم من العملية التربوية ويكون له المردود والأثر الطيب في حياته وفي مجتمعه.

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

يعني التحصيل الدراسي نتيجة الاختبارات التحصيلية المعمول بها بالثانويات في الامتحانات النهائية، وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات المتعلم في جميع المواد الدراسية.

وحسب الدراسة فالتحصيل الدراسي هو النتيجة التي يحققها متعلم السنة الثالثة ثانوي من خلال تحصيله للمواد الدراسية متمثلا في علامات أو درجات تعطى له ومن خلال المعدل المحصل عليه في امتحان الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2010-2011.

الفصل الثاني

المنظومة التربوية والتعليم الثاني في الجزائر

-تمهيد

I-لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية في الجزائر

II-الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين في الجزائر

1-دواعي الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية

2-الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية

III-التعليم الثانوي

1-تعريف التعليم الثانوي

2-الهيكلة الحالية للتعليم الثانوي

3-تنظيم طور التعليم الثانوي

4-غايات التعليم الثانوي

5-مميزات التعليم الثانوي

-خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل سنتطرق إلى لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية في الجزائر مرورا بالإصلاحات التي عرفتها، كما سنتعرض إلى التعليم الثانوي بشيء من التفصيل.

I-لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية في الجزائر:

أ-المرحلة الأولى ما قبل 1830[1]:

كان التعليم المنتشر في الجزائر قبل 1830، تعليم عربي إسلامي يقوم على الدراسات الدينية واللغوية والأدبية وقليل من الدراسات العلمية ومعاهده كانت الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا والتي كانت منتشرة بكثرة في الجزائر آنذاك.

أما التعليم المهني أو الحرفي فلم تكن له في الغالب معاهد خاصة به، وإنما يؤخذ عن طريق المباشرة العملية للمهن، أي عن طريق الاحتكاك والتقليد والممارسة العملية مع الصناع والحرفيين الكبار، وعندما يتقنها الصغار بدورهم يعلمون غيرهم.

ب-المرحلة الثانية 1830-1962[2]:

ابتداء من 1830 اتجهت السلطات الاستعمارية الفرنسية إلى التعليم ومحاولة القضاء عليه حيث أصدرت قانونا في نفس العام ينص على وضع اليد على الأوقاف الإسلامية وأصدر قرار مكملا في نفس العام نص على "حق التصرف في الأملاك الدينية بالتأجير والكراء"، وبما أن التعليم العربي في الجزائر كان يعتمد عليها فقد ضعف وتقلص، وبقي في بعض المساجد والزوايا كمؤسسات تعليمية وحيدة له، كذلك استشهد عدد كبير من حملة الثقافة في مقاومتهم للاستعمار وهاجر بعضهم الآخر خارج الجزائر، مما أدى إلى فقر البلاد من العناصر التنويرية التي يمكنها بعث النهضة التربوية والعلمية داخل الجزائر والمحافظة عليها، وعلى الثقافة واللغة العربية.

وبعد قضاء فرنسا على معظم مراكز التعليم العربي في الجزائر، حيث قامت بتخريب وغلق معظم المدارس القرآنية والزوايا والمدارس الحضرية، أنشأت أول مدرسة فرنسية ابتدائية لتعليم أبناء الجزائر وهي المدرسة الفرنسوية الإسلامية Franco musulman عام 1830 ولكن التعليم الابتدائي الخاص بالجزائريين لم يشرع فيه بانتظام إلا عام 1850، حيث أسست أول أكاديمية بالجزائر وفقا للنموذج الفرنسي، وخلال نفس السنة أصدرت أوامر بفتح ستة مدارس عربية فرنسية

[1] تركي رابح: الشيخ عبد الحميد بن باديس (فلسفته وجهوده في التربية والتعليم)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، دس، ص 121.
[2] نفس المرجع، ص ص 128-130.

للذكور وأربعة للبنات، وذلك بغرض تعليم مجاني للأطفال الجزائريين بالمدن الكبرى خصص الصباح لتعليم اللغة العربية، وبعد الظهر لتعليم الفرنسية[1].

وقد شهدت المرحلة ما بين 1830–1880 تأسيس مدارس لأبناء المعمرين حيث تستقبل عددا محدودا من الجزائريين، ثم تم تقليصه بعد ذلك والغرض من ذلك هو القضاء على الشخصية العربية الإسلامية للجزائر وإخضاعها نهائيا للاستعمار.

وازداد عدد المدارس بين سنوات 1852 و 1870 وبعد أربعين عاما من الاحتلال بلغ مجموعها 36 مدرسة ابتدائية، وابتداءا من المرحلة ما بين 1880–1945 نجحت المدرسة الفرنسية في جلب عدد قليل من الجزائريين، وكان التعليم في هذه المدارس تعليم أجنبي في مناهجه وفلسفته وأهدافه ولغته، ينقسم إلى قسمين:

–تعليم راق إجباري مجاني لأبناء الأوروبيين.

–تعليم هزيل منحط لقلة قليلة لا تتجاوز 10 % من أبناء الجزائر.

وكان الهدف الأساسي لهذا التعليم هو جعلهم أكثر انقيادا لسياسة فرنسا ومطامحها وتجييشهم أو لتكوينهم وجعل جزء منهم كأجزاء أو أعمال في مزارع المستوطنين الأوروبيين أو إعطائهم بعض الوظائف الصغيرة التي تخدم سياسة فرنسا بالذات والتعليم كان باللغة الفرنسية فقط[2].

ولهذا بقي تعليم الجزائريين بين أخذ ورد، ولم تتجاوز نسبة التعليم بينهم خلال الفترة السابقة على أكثر تقدير 8 % من جملة الأطفال الذين هم في سن التعليم، وتقل النسبة كثيرا كلما صعدنا في السلم التعليمي في المراحل الأخرى.

وفي المرحلة ما بين 1945 و 1962 ونتيجة للعوامل الاقتصادية تغير نسبيا اتجاه الأهالي نحو المدرسة الفرنسية وعلى الخصوص بسبب طموح بعض الآباء في حصول أبنائهم على الوظيف الحكومي الذي يضمن مستقبلهم المهني ازداد عدد المسجلين نسبيا فيها[3].

ورغم ذلك فإن عدد المتمدرسين في التعليم الابتدائي بلغ في عام 1954 306.737 تلميذ جزائري أي 12.75 % من أصل 2.4 مليون طفل في سن المتوسط كانوا متمدرسين في مدراس التعليم الابتدائي الخاص، وعدد تلاميذ التعليم الثانوي الفرنسيين تعدوا 1800 في عام 1945 إلى 35000 في عام 1954 في مقابل 1845 كانوا جزائريين، وفي عام 1956 لم يتم التوصل سوى

---

[1] Bennoune Mahfoud : Education Culture et Développement en Algérie (Bilan et Perspectives du Système Educatif), Tome 2, e.m.a.g, Alger, Première Edition, 2000, P P 147, 150.

[2] تركي رابح: مرجع سابق، ص ص 133-135.

[3] تيلوين حبيب: التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2002، ص 152.

إلى 13.7 % راشد يعرف القراءة والكتابة، منهم 55 % بالفرنسية و 20 % بالعربية والفرنسية و 25 % باللغة العربية، فالنجاح إلى التعليم الثانوي أصبح صعبا بسبب اجتياز امتحان الدخول إلى السنة السادسة، ومنه فالتعليم الثانوي المستمر في الجزائر لم ينتج سوى بعض الحاصلين على البكالوريا من الجزائريين قبل الاستقلال، وهذا ما يبرر قلة عدد الطلاب الجزائريين المسجلين في الجامعة الفرنسية[1].

وظل التعليم الموازي كالمدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين والتعليم الحر يشهد إقبالا كبيرا، ومنه فلم تنجح المدرسة الفرنسية في القضاء على التعليم العربي الإسلامي في الجزائر رغم محاولاتها المتكررة لذلك، وقبل سنة 1962 وجد أن أكثر من 80 % من الأطفال الجزائريين الذين هم في سن التمدرس ما بين 12–15 سنة، لم يلتحقوا بالمدرسة ولم تصل نسبة التمدرس في عام 1955 سوى إلى نسبة 15.4 %.

وهكذا كان الهدف من التربية في الجزائر في عهد الاحتلال تكوين جزائريين تكوينا يتلاءم وسياسة الاستعمار بحيث يكونوا بدون شخصية قومية، يسخرون لخدمة أهداف الاستعمار التي تتمثل في تدعيم كيانه في الجزائر وتحقيق سياسة الفرنسة والاندماج[2].

ج–بعد الاستقلال:

ورثت الجزائر بعد الاستقلال نظاما تربويا يحمل الصيغة الفرنسية، ومنذ صيف 1962 وهي تبذل العديد من الجهود من أجل تأسيس نظام تربوي جزائري ينسجم مع ظروف البيئة الجزائرية بعدما ورثت نظاما تعليميا مهيكلا حسب الغايات والأهداف التي حددها المستعمر لخدمة مصالحه فشرعت في بناء المرافق التعليمية واللجوء إلى استخدام متعاونين من البلدان الصديقة وتوظيف الممرنين والمساعدين وتوفير الوثائق والكتب المدرسية.

وهذا تماشيا مع أهداف التربية والتعليم الجديدة في الجزائر التي أصبحت تتمثل أساسا في تكوين مواطنين صالحين يعترفون بشخصية شعبهم المسلم، يعملون على استرجاع مقوماتهم الخاصة: اللغة العربية، الدين الإسلامي، التاريخ العربي الإسلامي للجزائر فأصبحت تهدف بالأساس إلى تكوين مواطن جزائري عربي مسلم[3].

---

[1] Bennoune.M : OpCit, P P 170-171.
[2] Ibid, P P 147-150.
[3] علي بوعناق وآخرون: مرجع سابق، ص ص 55-56.

ولقد أكدت النصوص والمواثيق الرسمية لمنظومة التربية والتكوين اختيارات البلاد والمتمثلة في البعد الوطني، ديمقراطية التعليم، والخيار العلمي والتكنولوجي[1].

ولقد نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم، لكن هذا الإجراء لم يأتي إلا بموجب من التغيرات الهيكلية سابقة الذكر.

ثم بعد ذلك عرفت المنظومة التربوية والتكوين مجموعة من المشاريع الإصلاحية في كل طور وفي كل مجال:

أ-في مجال التعليم الابتدائي والثانوي:

عرفت هذه الفترة التي امتدت منذ سنة 1970 إلى 1980 عدة مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمرية 16 أفريل 1976 وهي الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين التي نصت على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته وتنظيم التعليم الثانوي والتربية التحضيرية.

ودخل في بداية الثمانينات مشروع المدرسة الأساسية المتضمن في الأمرية السابقة الذكر حيز التطبيق وعمم تدريجيا وكان ذلك نقطة تحول عميق وجذري في مجال الإصلاحات التربوية في تاريخ الجزائر المستقلة، ولقد تم في مطلع التسعينات إدراج نظام المدرسة الأساسية المندمجة وتحديد ضوابط الانتقال والتوجيه وإعادة النظر في شعب التعليم الثانوي والتقني، وتحديث برامج المعاهد التكنولوجية وإدراج اللغة الإنجليزية في بداية الطور الثاني من التعليم الأساسي وكذا تخفيف البرامج التعليمية[2].

ثم بعد ذلك سنة 1991 ظهرت إعادة هيكلة شعب التعليم الثانوي لتأتي مرحلة الإصلاح الجذري التي بدأ تطبيقها منذ سنة 2003 والتي سوف نتطرق لها بصورة تفصيلية.

ب-في مجال التعليم العالي:

يمكن تلخيص المراحل التي مرت بها الجامعة الجزائرية على النحو التالي:

مرحلة 1962-1970:

حيث انطلق العمل فيها بجامعة واحدة ومدرستين للتعليم العالي ونظام جامعي موروث عن العهد الاستعماري حيث شهدت هذه الفترة بداية التفكير في إصلاح التعليم الجامعي والتوسع في بناء المؤسسات والهياكل الجامعية حيث انطلق العمل في بناء جامعات قسنطينة، باب الزوار، وهران.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية: المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، مارس، 1998، ص 11.
[2] نفس المرجع، ص 12.

مرحلة 1971-1984:

التي ميزها إصلاح التعليم العالي سنة 1971 والذي من أهدافه الكبرى:

-إدماج الجامعة الجزائرية في سياق حركة التنمية الشاملة

-جدارة المؤطرين والمكونين

-ديمقراطية التعليم وتعريبه

-تأكيد التوجه العلمي والتكنولوجي

-تكوين الإطارات من حيث الكم والنوعية الضرورية

كما تميزت هذه المرحلة في مطلع الثمانينات بتعميم تعريب مختلف التخصصات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

مرحلة 1985-1989:

أهم ما يميز هذه المرحلة:

-وضع الخريطة الجامعية التي تنظم القطاع بغية التحكم في أعداد الطلبة المتزايدة وترشيد توزيعهم في إطار توحيد المنظومة الجامعية

-تأكيد ديمقراطية التعليم العالي من خلال إنشاء شبكة للمراكز الجامعية في مختلف أرجاء الوطن واستفادة هذه الشبكة في توسعها من هياكل تابعة لقطاعات أخرى

-إنشاء جامعة التكوين المتواصل

مرحلة 1990-2003:

وهي مرحلة برزت خلالها إشكالات وتناقضات لتراكمات المراحل السابقة

وعانت الجامعة ضغوطا أدت إلى عدم استقرارها في مجال التنظيم والتسيير فلم تستطع الإبقاء بصفة فعالة بمختلف مهامها ولم تستطع الاستجابة للمطالب الاجتماعية والاقتصادية المطروحة نتيجة تأثير التخطيط الاستعجالي للتكفل بالدفعات الطلابية وقلة تفاعلها مع القطاع الاجتماعي والاقتصادي[1].

ولقد شهد هذا القطاع بدوره إصلاحات منذ بداية سنة 2004 سنعود إليها لاحقا بالتفصيل.

[1] نفس المرجع السابق، ص 13.

II-الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين في الجزائر:

1-دواعي الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية:

تطرح التحولات التي يعيشها مجتمعنا على الصعيد السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي والتقلبات المسجلة في المستوى العلمي في المقام الأول إشكالية السياسة التربوية.

إن العناية بالموارد البشرية والارتقاء بها إلى مستويات التوعية المنشودة مسألة مركزية باعتبارها عاملا حاسما في المواجهات التي تتحكم في التوازنات الجديدة في النظرية الجيوسياسية على الصعيد الدولي وعنصر أساسي في بروز ثقافة ديمقراطية إدماجية هدفها تعزيز المواطنة ودولة القانون[1].

وبالتالي فإن مجمل هذه التحولات التي فرضت إعادة النظر في منظومة التربية والتكوين يمكن التطرق إليها فيما يلي:

أ-التحولات الداخلية:

في المجال السياسي يعتبر انتقال الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى نظام التعددية الحزبية والآفاق الديمقراطية التي تتبعها هذه التحولات تفرض على المشروع التربوي أن يكون مواكبا لها لإعداد أجيال تحسن ممارسة القيم الديمقراطية من احترام الحريات الفردية والجماعية إلى احترام الرأي الآخر.

أما في المجال الاجتماعي والاقتصادي فإن الاختلالات التي يعيشها المجتمع الجزائري والمتمثلة في:

-الزيادة المتنامية في عدد السكان

-انخفاض معدل النمو الاقتصادي

-ارتفاع معدل البطالة

-ارتفاع المديونية الخارجية وتدهور قيمة العملة الوطنية

-عجز في الخدمات الأساسية (الصحة، التعليم، المواصلات، السكن)

-انتشار اللامبالاة وعدم الاهتمام بقضية الإنتاج وقيمة العمل

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 23.

ونتيجة لهذه الاختلالات انتشرت بين أوساط الشباب والمراهقين خاصة ثقافة اليأس والإحباط والإقصاء مما أدى كنتيجة حتمية إلى بروز ظاهرتي العنف والتطرف كل ذلك يستدعي علاجا استعجاليا يتبناه المشروع التربوي لتزويد النشء بالأدوات الفطرية والمهارات اليدوية التي تمكنه من الاعتماد على نفسه في صياغة مشروعه الفردي لتحقيق حياة كريمة ومتوازنة.

ب-التحولات الخارجية:

إن من أبرز سمات العالم المعاصر تسارع وتيرة التغيرات التكنولوجية لاسيما في ميدان الإعلام والاتصال والثقافة وينبغي على النظام التربوي مراعاة ذلك بجدية من أجل إتاحة الفرصة والقدرة للأجيال الناشئة للتكيف مع هذه المستجدات من خلال توطينهم على التفكير المنهجي السليم وتأسيس الأحكام على ثقة واتخاذ القرارات عن وعي.

إن العالم اليوم وفي ظل مفاهيم العولمة أصبح قرية صغيرة تلاشت فيها الحدود الجغرافية، الاقتصادية الثقافية، فلقد أصبح يسير وفق نمط واحد بعد فقدانه القطبية الثنائية مما فتح المجال واسعا أمام المنافسة الدولية الحرة التي تتطلب وجود اقتصاد قوي يصمد أمامها، وبالتالي فإن مهمة النظام التربوي تكوين أفراد نشطين قادرين على اتخاذ زمام المبادرة للإسهام في تنمية الثروة الاقتصادية بما يملكونه من قدرات على المنافسة والإبداع.

ج-التحديات الكبرى:

تواجه المجتمعات المعاصرة اليوم مجموعة من التحديات الثقافية، العلمية، الاجتماعية، السياسية وعلى نظام التربية والتكوين مواجهة هذه التحديات بالإعداد المناسب للنشء.

فالتحدي الثقافي المتمثل في ضغط وسيطرة ثقافة القوى المهيمنة ولغاتها، وينبغي على النظام التربوي تكوين أفراد أكفاء بثقافتهم وانتمائهم الحضاري من جهة وبعلاقتهم بالثقافة الإنسانية من جهة أخرى من خلال التحكم في اللغات.

أما التحدي الاقتصادي الذي تعيشه المجتمعات الحالية فإن من مهام نظام التربية والتكوين ترشيد سلوك الأفراد المنتجين والمستهلكين وتطوير روح المبادرة وتنمية المجهودات المبذولة، كما يجب أن يخضع مردود التربية وتسييرها إلى معايير دقيقة.

وبالنسبة للتحدي العلمي فإن نظام التربية والتكوين مطالب بضمان التجديد المتواصل للمعارف والتكنولوجيات وتدويل البحث والإنتاج العلمي.

وعلى الصعيد الاجتماعي فإن المشاكل الاجتماعية التي تعانيها المجتمعات المعاصرة تعطي الأولوية للاهتمام بالعلوم الاجتماعية لنشر قيم مدنية وحضارية تساهم في النهوض الاجتماعي.

أما على الصعيد السياسي فينبغي للنظام التربوي أن يكون مواكبا للخيارات الجيواستراتيجية والقيم الديمقراطية وقيم التسامح واحترام الرأي الآخر والمواطنة.

2-الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية:

أ-طور التعليم الابتدائي والمتوسط:

بالنسبة للتعليم الابتدائي فقد اتخذ إجراء التخفيض على المدى المتوسط من مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع التعميم التدريجي للتربية التحضيرية، وتم إدخال اللغة الفرنسية في السنة الثالثة ابتدائي وتعميم الترميز العالمي في المواد العلمية.

ولقد تم في هذا الصدد وضع تنظيم جديد للتعليم القاعدي الإجباري يكون أكثر فاعلية حيث قسمت المؤسسات التعليمية في هذه المرحلة إلى وحدتين متميزتين هما: المدرسة الإبتدائية من جهة ومؤسسة التعليم المتوسط من جهة ثانية.

أما بالنسبة للتعليم التحضيري فقد تم التعميم التدريجي للتربية التحضيرية للأطفال في سن الخامسة وذلك بفتح رياض الأطفال.

وتجدر الإشارة إلى أن الشروع في التربية التحضيرية هي بالدرجة الأولى على كامل الحركة الجمهورية والجماعات المحلية وستسهر الدولة على ضمان تكافؤ الفرص بإنشاء شبكة ملائمة لرياض الأطفال خاصة في المناطق المحرومة[1].

أما بالنسبة للتعليم المتوسط في إطار الإصلاحات الحالية يتم تمديد الطور المتوسط من 3 إلى 4 سنوات لأن هذا الإجراء تبرره من الناحية البيداغوجية البحتة كثافة البرامج الحالية ويستجيب في نفس الوقت لطلب ملّح ومستمر لكل الجماعة التربوية (معلمون، متعلمون، أولياء) وأن تطبيقه لا بد أن يكون تدريجيا نظرا لضرورة إعادة النظر في توزيع برامج التعليم[2].

وفي هذا الإطار يتم تقديم تعليم المواد العلمية وإدخال المصطلحات المزدوجة اللغة عليها.

[1] نفس المرجع السابق، ص 09.
[2] نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

ب-طور التعليم الثانوي:

يهدف التعليم الثانوي إلى[1]:

-تحضير المتعلمين على متابعة دراسات جامعية

-تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف وإدماجها

-جعل المتعلمين يتمتعون بالاستقلالية الذاتية في الحكم

-تطوير القدرة على التحليل والتقويم والحكم على أفكار الغير وحل المشاكل

-دعم روح الانتماء وحب الوطن وترسيخ القيم الروحية

-تلقين حب العمل المتقن والدقة والحس المدني والذوق والاحترام

وسنتطرق فيما بعد بالتفصيل لطور التعليم الثانوي وما يميزه من خصائص في المنظومة التربوية الجزائرية.

ج-النظام الجديد للتعليم العالي:

على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق إصلاح النظام التربوي الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم 20 أفريل 2002 سطرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كهدف إستراتيجي لمرحلة 2004-2013 إعداد ووضع أرضية لإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي وتتمثل المرحلة الأولى في وضع هيكل جديد للتعليم مصحوب بتحسين مستوى البرامج البيداغوجية وكذا إعادة تنظيم التسيير البيداغوجي[2].

وتأتي هذه الإصلاحات لتؤكد على ميزتين أساسيتين للتعليم العالي هما:

-الطابع العمومي للتعليم العالي

-أن هناك مبادئ أساسية ومهام موكلة للجامعة الجزائرية كالتكوين النوعي، تلبية احتياجات المجتمع، استرجاع مكانة الجامعة كقطب للإشعاع الثقافي، ترسيخ قواعد الاستقلالية الذاتية للمؤسسات.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 35.

[2] وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، فبراير 2005، ص 14.

III-التعليم الثانوي:

يتبوأ التعليم الثانوي مكانة مرموقة في البناء العام للأنظمة التربوية، وهذا ما أكده خبراء البنك العالمي، إذ اعتبروه حجر الزاوية للأنظمة التربوية وأن هذه الأهمية ستعزز في المستقبل لكونه الرابط المفصلي بين التعليم الإجباري من جهة، والتعليم العالي من جهة ثانية والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة ثالثة.

وهو الذي حدد أيضا الخصائص الأساسية للأنظمة التربوية في معظم البلدان.

ولهذه الأسباب فإنه ليس من السهل القيام بإصلاح متناسق لمرحلة التعليم ما بعد الإجباري التي ينتمي إليها التعليم الثانوي.

غير أن الملاحظ عندنا، أنه بعد 42 سنة من الاستقلال و 33 سنة بعد الإصلاح الأول للتعليم العالي وقرابة ربع قرن بعد إصلاح التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط لم يعرف التعليم الثانوي إصلاحا حقيقيا رغم أهميته، صحيح أنه عرف محاولات للتعديل لكنها لم تستهدف الفلسفة التي ترسم غاياته وأهدافه وتنظيمه، بل ركزت أكثر على الجوانب المتعلقة بهيكلته ومردوده الاقتصادي والاجتماعي، وهذا ما أدى إلى تفاقم الاختلال في سيره، وفي تناسقه مع التعليم الأساسي والتعليم العالي من جهة وعن الحاجات الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى.

ولم يعد أي مشروع منسجم لإصلاح المرحلة ما بعد الإلزامي إلا بعد تنصيب اللجنة الوطنية إصلاح المنظومة التربوية سنة 1999، وهو المشروع الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002، آخذا بعين الاعتبار ما تمخض عن مناقشات مجلس الحكومة والتقرير النهائي للجنة.

1-تعريف التعليم الثانوي:

تحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشر حتى الثامنة عشر من العمر، وتمتاز هذه المرحلة بتغيرات عقلية كمية وكيفية الأمر الذي جعل هذه المرحلة مهمة للغاية.

ولقد فرض العصر الحالي بإيقاعه السريع في كل مجالات الحياة تحديات عديدة ويجب على التعليم الثانوي من خلال مناهجه وطرقه أن يستجيب لها في ضوء الوصول إلى مستقبل أفضل منشود[1].

وعلى هذا الأساس قامت وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي 2004/2003 بعدة عمليات قصد التغيير النوعي للتعليم القاعدي الإجباري، ومن هذه العمليات التي تمس مجموع العناصر المكونة للسياسة التربوية نذكر على وجه الخصوص إعداد برامج تعليمية جديدة، وجيل جديد من الكتب المدرسية.

وفي السياق نفسه وفي إطار إصلاح التعليم ما بعد الإلزامي قامت وزارة التربية الوطنية بإعادة هيكلة التعليم الثانوي انطلاقا من الدخول المدرسي 2006/2005 آخذة بعين الاعتبار أهم التوجهات العالمية في مجال التربية وتعد هذه المرحلة بمثابة الرابط المفصلي بين التعليم الإجباري من جهة، والتعليم العالي من جهة ثانية/ والتكوين والتعليم المهنيين وعالم الشغل من جهة ثالثة، فضلا عن كونه الضابط لمسيرة المنظومة التربوية[2].

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج: التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 11.
[2] مجلة المربي: إصلاح المنظومة التربوية (عدد خاص)، الجزائر، مارس 2005، ص 1.

2-الهيكلة الحالية للتعليم الثانوي:

بقي التعليم الثانوي غداة الاستقلال سنة 1962 يعمل وفق الهيكلة الموروثة عن العهد الاستعماري.

-طور أول إكمالي يوافق التعليم المتوسط الحالي

-طور ثان يوافق التعليم الثانوي الحالي بغايات مختلفة

-مسار مهني على مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي

-مسار أكاديمي يتم في الثانويات[1]

ولم تكن التعديلات العديدة التي عرفتها هذه المرحلة إلا ردود أفعال عن ظاهرة عدم الانسجام، ولم تكن مشروعا منسجما مدروسا، مما يجعل التأثير ينصب على الهيكلة بينما المشكل الأساسي يكمن في اختيار سياسة تربوية منسجمة، ونتيجة لذلك كنا نطبق فلسفة نخبوية لنظام موروث على تعليم أساسه الكم الهائل من التلاميذ.

وعرف التعليم الثانوي أول إعادة هيكلة سنة 1992، لكن ازدواجية الأهداف المسطرة له قد أدت إلى التباس في غاياته.

-تعليم ثانوي عام وتكنولوجي موجه أساسا لمتابعة الدراسة والتكوين العالي.

-تعليم ثانوي تقني يعد المتعلمين لسوق العمل بناء على نمط الشهادة التي يتوج بها، لكنه في الواقع يؤدي إلى التعليم العالي أكثر، شأنه شأن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

[1] نفس المرجع، ص 2.

وتتميز هذه الهيكلة بالتوجه التكنولوجي والعلمي، وذلك من خلال إنشاء أربع شعب تكنولوجية إلى جانب الشعب العلمية، وشعبة العلوم الدقيقة، بالإضافة إلى الشعب التقنية، مما أدى إلى انعدام التوازن بين الشعب، حيث تستحوذ شعبة علوم الطبيعة والحياة على حصة الأسد.

وتتمثل الخصائص الأساسية للهيكلة في[1]:

ثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي:

-جذع مشترك آداب

-جذع مشترك علوم

-جذع مشترك تكنولوجيا

وتتفرع منها في السنة الثانية 15 شعبة:

-**شعب التعليم العام:** آداب وعلوم إنسانية، آداب وعلوم إسلامية، آداب ولغات أجنبية، علوم الطبيعة والحياة، علوم دقيقة.

-**شعب للتعليم التكنولوجي:** هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، تسيير واقتصاد

-**شعب للتعليم التقني:** إلكترو تقني، إلكترونيك، صناعة ميكانيكي، بناء وأشغال عمومية، كيمياء، تقنيات المحاسبة.

وقد أبقى التنظيم على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي كتتويج لدراسات الشعب العامة والتكنولوجية وشهادة البكالوريا التقني للشعب التقنية.

[1] نفس المرجع السابق، ص 3.

ولهذه الهيكلة جوانب إيجابية يمكن تلخيصها في:

-اعتماد نمط هيكلة تتماشى والتوجهات العالمية الكبرى: أولوية الثقافة العامة، إدراج البعد التكنولوجي، تأخير التخصص، تقليص عدد الشعب.

-تحسين جهاز التوجيه بفضل اعتماد التدرج في اتخاذ قرار إعادة التوجيه

أما نقاط الضعف فهي:

-الغموض الناتج عن الازدواجية في الغايات (التحضير للتعليم العالي وعالم الشغل)

-عدم إشراك كل المتعاملين مع المنظومة التربوية في اعتماد هذه الهيكلة

-ضعف ملمح التخرج من الشعب التكنولوجية بسبب تقليص الحجم الساعي لبعض المواد (الفيزياء، الكيمياء) مقارنة بشعبة العلوم الدقيقة.

-عدم تثمين شعبة العلوم الدقيقة بسبب عدم جدوى معاملات المواد المسماة أساسية (رياضيات، فيزياء وكيمياء) مما جعل أحسن المتعلمين يهجرونها.

-عدم التكافؤ بين الشعب، إذ تمنح شعبة علوم الطبيعة والحياة فرصا أكثر للالتحاق بالتعليم العالي[1].

-تكريس موارد مالية قصد مواجهة الأعباء الناجمة عن توسيع مجال الالتحاق وتحسين نوعية التعليم الثانوي.

[1] نفس المرجع السابق، ص 4.

وتتجلى هذه التوجهات العالمية في العديد من منظومات تربوية في العالم، خاصة المتقدمة منها مثل: اليابان، فرنسا، وكوريا الجنوبية، وبعض البلدان النامية التي انتهجت نهجها مثل: الأردن، تونس، والمغرب.

لقد استخلصنا من تحليل وضعية التعليم الثانوي أهم المتناقضات التي يعاني منها والعقبات التي يواجهها والعراقيل التي كانت وراء فشل المحاولات المتتالية لتطويره وتجديده[1].

وعليه يجب أن تعاد هيكلة التعليم الثانوي في إطار هيكلة الطور ما بعد الإلزامي كله، لأنه قسم مندمج في البناء الهندسي للنظام التربوي والتكويني، مع احترام مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص ودون الإخلال بمعايير الفعالية والجودة المعمول بها عالميا.

ازدواجية الآراء في أربع شعب من التعليم التقني مع شعب التعليم التكنولوجي

إلكترونيك ← هندسة كهربائية

صناعة ميكانيكية ← هندسة ميكانيكية

بناء وأشغال عمومية ← هندسة مدنية

تقنيات المحاسبة ← تسيير واقتصاد

لقد ركزت الدراسة التي قام بها خبراء البنك العالمي في مجال التعليم الثانوي على ست نقاط هامة[2]:

1-أهمية التعليم الثانوي تكمن في الربط بين تغيرات التربية والنمو الاقتصادي الذي يبرز ضرورة توسيع مجال الالتحاق به.

---

[1] نفس المرجع: ص 7.
[2] نفس المرجع السابق، ص 6.

2-مواجهة هذا التعليم لتحدّ مزدوج يتمثل في توسيع قاعدته وفي تحسين نوعيته في إطار احترام تساوي الفرص.

3-تغيير طرائق العمل والتسيير في سياق الاقتصاد المبني على المعرفة، مما يفرض اعتماد مقاربات جديدة في مجال اختيار مضامين المناهج ومحتوياتها

4-تحريك مهنة التعليم لممارسات تنمية المهارات الإنسانية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية والرفاهية الاجتماعية والتنمية الفردية.

5-تحويل المدارس من تنظيم ذي طابع صناعي إلى تنظيم ذي طابع تعلمي.

3-المقترح الخاص بإعادة تنظيم طور التعليم الثانوي[1]:

إن تحقيق الغايات المقترحة وسهولة تجسيد الأهداف المسطرة للتعليم ما بعد الإلزامي يمر حتما بإعادة التنظيم الكلي لهذه المرحلة وهذا يستلزم حتما إعادة هيكلة المسارات المدرسية والمهنية، إضافة إلى إعادة تنظيم طرائق التقويم البيداغوجي ومراقبة عمل المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار طرائق التوجيه وإعادة التوجيه الفعال، وتتم إعادة الهيكلة وفق مسارين كبيرين ينسجمان مع أنماط التعليم والتكوين:

-مسار ذو طابع ما قبل الجامعي ممثل في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

-مسار ذو طابع مهني ممثل في التعليم والتكوين المهنيين.

[1] نفس المرجع السابق، ص 8.

4-غايات التعليم الثانوي:

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام الآتية[1]:

-تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية

-تحضير التلميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي سمح يعتمد فيه على نفسه ويكن احتراما لغيره ويعتز بانتمائه

-تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارة الإنسانية

-تشجيع الكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون

-ترسيخ حب العمل المتقن والسليم

-ترسيخ الفكر المدني وثقافة التواصل واحترام المحيط وكل ما هو عام

-ترقية سلوكات احترام الرأي المخالف

-توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات المتعلمين واستعداداتهم

-تحضير المتعلمين لمواصلة الدراسة والتكوين العالي

[1] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم 08-04 للتربية الوطنية، العدد 04، يناير 2008، ص 80.

5-مميزات التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، فهو تعليم مبني على التخصص والتنوع وتدوم مدته 03 سنوات، وتتكفل به المدارس الثانوية والتي تجمع بين رحابها مختلف أنواع العلوم والتخصصات ومن مميزاته ما يلي[1]:

1-يقدم مجموعة كبيرة من المقررات الدراسية لكي تواجه الاحتياجات المختلفة للمتعلمين من ناحية وللتنمية الشاملة والاقتصاد الوطني من جهة أخرى.

2-يمثل مجتمعا متكاملا من الناحية العلمية والاجتماعية والثقافية للمتعلم.

3-نجد في المؤسسة الثانوية عدة تخصصات في كل المواد الأدبية والعلمية.

4-يوجد به منهج عريض يوجه به مجالات واسعة لاختيارات المتعلمين حسب ميولهم ومواهبهم وإمكانياتهم الذهنية والفكرية.

5-يوجد فيه قيم للتوجيه المدرسي يتولاه أخصائيون في علم النفس وعلم الاجتماع.

[1] تركي رابح: الشيخ عبد الحميد بن باديس (فلسفته وجهوده في التربية والتعليم)، مرجع سابق، ص 127.

خلاصة:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن طور التعليم الثانوي مرحلة هامة وأساسية في حياة المتعلم من خلالها ينتقل إلى التعليم العالي، ونظرا لأهمية هذا الطور كان من الضروري تبني طرق حديثة تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية من خلال تسخير المهارات والمعارف الضرورية لعملية التعلم وهذا بتبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي سنتعرض لها في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

مناهج وطرق التدريس الحديثة
-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات-

-تمهيد

I-مناهج وطرق التدريس الحديثة

1-تعريف المنهاج الدراسي

2-طرق التدريس الحديثة

3-مميزات الطرق الحديثة في التدريس

4-أنواع طرق التدريس

II-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

1-دواعي بناء المناهج وفق المقاربات

2-ماهية الكفاءة

3-خصائص الكفاءة

4-تقويم الكفاءة

5-مميزات المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على العلاقة التربوية

-خلاصة

تمهيد:

يعتبر موضوع المناهج الدراسية من أهم موضوعات التربية، بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه، فالمنهج الدراسي هو النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة التي تصل بها الأمة إلى ما تبتغيه من أهداف وآمال لأنه عماد تربية الإنسان وتربية حسه الاجتماعي والثقافي وتكوينه العلمي، لذلك فإن فساد التربية والتعليم واضطراب الشعوب أساسه المناهج الدراسية مهما كان النشاط المعد لها.

فالمنهاج الدراسي كما أجمع المربون هو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم، فإن كان قويا متينا ثابت صلح البناء واستقام حال الأمة، وإن كان واهيا انهار البناء واضطرب حال المجتمع أمام الأحداث.

لهذا فإن وضع المناهج الدراسية من أدق المسائل التربوية وأعظمها نظرا لكون وضع منهاج دراسي معناه ضبط وتجديد هوية المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفة الحياة وتطلعاته.

وملخص القول أن المناهج الدراسية تكتسي أهمية كبرى فهي نظريا عبارة عن مخططات دقيقة وكاملة لمسارات دراسية محددة، ومن ثم فهي الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لقولبة إنسان الغد.

I-مناهج وطرق التدريس الحديثة:

1-تعريف المنهاج الدراسي:

أ-لغة:

قال تعالى: {**لكلّ جعلنا منكم شرعا ومنهاجا**} سورة المائدة -الآية 48-

وفي قول لابن عباس -رضي الله عنه-

{لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم في تركهم على طريقة ناهجة}.

إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح وناهجة تعني واضحة.

والكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج وهي **Curriculum** وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل، وهناك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج وأحيانا تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة المقرر، وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة **Syllabus**، ويقصد بهذه الكلمة بالعربية والإنجليزية المعرفة التي يطلب من المتعلمين تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية[1].

ب-اصطلاحا:

للمنهاج تعاريف كثيرة ومتعددة منها ما يتعلق بالمناهج الكلاسيكية ومنها ما يتعلق بالمناهج الحديثة، وحتى لا نغوص في إيراد تطورات المفهوم وذكرها نورد على سبيل الذكر لا الحصر ما يلي:

التعريف الكلاسيكي للمنهاج:

"هو مجموعة المواد الدراسية والمقررات التي يدرسها التلاميذ"[2]

"هو مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية"[3].

من خلال القراءة المتمعنة لهذه التعاريف الخاصة والمتعلقة بالمنهاج الدراسي بالمفهوم القديم يمكن وبكل سهولة أن ندرك ما يلي:

---

[1] إيناس عمر أبو حتلة: مرجع سابق، ص 17.
[2] عمر هاشمي: تقييم المناهج، موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، ط2، 2000، ص 04.
[3] إيناس عمر أبو حتلة: مرجع سابق، ص 18.

*أنه مفهوم ضيق النظرة، حلقة الاهتمام فيه محدودة، يهمل حاجيات المتعلمين وحاجيات المجتمع، كما يهمل الجوانب العلمية التطبيقية.

*بالإضافة إلى أنه يهمل التعلم الذاتي.

*قليل العناصر التي يتم التركيز عليها (المعلم، المتعلم، المادة).

هذه التعريفات قاصرة لأنها لا تشير إلا لجانب واحد من المنهاج وهو المقرر الدراسي حينما تضاف إلى هذا التعريف التوجيهات التربوية يصير برنامجا.

المفهوم الحديث للمنهاج:

بناءا على السلبيات والمفاهيم الخاطئة لطبيعة المناهج الدراسية القديمة من جهة ومن جهة ثانية زيادة التراكمات المعرفية، بما في ذلك في المجال التربوي إذ يتبين شمول العملية التربوية لجميع جوانب شخصية الفرد بالإضافة إلى التوصل إلى صيغة جديدة للنشاط التعليمي والتعلمي الذي يراعي قدرات ومواهب المتعلمين.

كانت المفاهيم الحديثة للمنهاج الدراسي منها على سبيل المثال ما يلي[1]:

"المنهاج مجموعة الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة وخارجها وتحت إشرافها بقصد تغيير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية"[2].

ومنه نجد أن المنهاج يتمحور حول المتعلم فيساعده على التكيف مع بيئته وفهم مجتمعه والمساهمة في حل مشكلاته والعمل على ازدهاره.

---

[1] عمر الهاشمي: مرجع سابق، ص 04.

[2] محمد عبد الكريم أبو سل: مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار الفرقان، عمان،ط 1، 1999.ص26.

2-طرق التدريس الحديثة:

من أهم عناصر التدريس لكل مستويات التعليم الأساسي وحتى الثانوي والجامعي هو طريقة التدريس، وبالتأكيد فإن طرق التدريس تختلف وتتباين بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

وتعرف الطريقة بأنها:

"مجموعة الأساليب والتقنيات والإجراءات التي يتبعها المعلم لتنفيذ عملية التدريس داخل حجرة الصف أو خارجها، بشكل يضفي عليها التشويق وتحقيق أهداف التعلم في ضوء معايير الكفاءة والفاعلية"[1].

أي أن يحقق المعلم من خلال تدريسه أقصى قدر من الأهداف وبأقل تكلفة في الجهد والوقت.

أو هي: "الأسلوب الذي ينظم به المعلم المواقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها، حتى يتحقق لديهم الأهداف المطلوبة"[2].

أما التدريس فهو عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المحلية التي يهيئها المعلم لإكساب المتعلم مجموعة من الخبرات والمهارات والحقائق لبناء القيم والاتجاهات الإيجابية المخطط لها في فترة زمنية محددة هي الدرس.

وتشكل العملية التعليمية مركز الاهتمام في أي نظام تربوي، لأنها تقوم على القواعد الأساسية التي تدفع المتعلم إلى الأمام[3] (03) وهي:

*المتعلم الذي يتعلم وهو يشكل محور العملية التعليمية.

*والمعلم الذي يقوم بعملية التعليم وهو يشكل محور العملية التعليمية إلى جانب المتعلم.

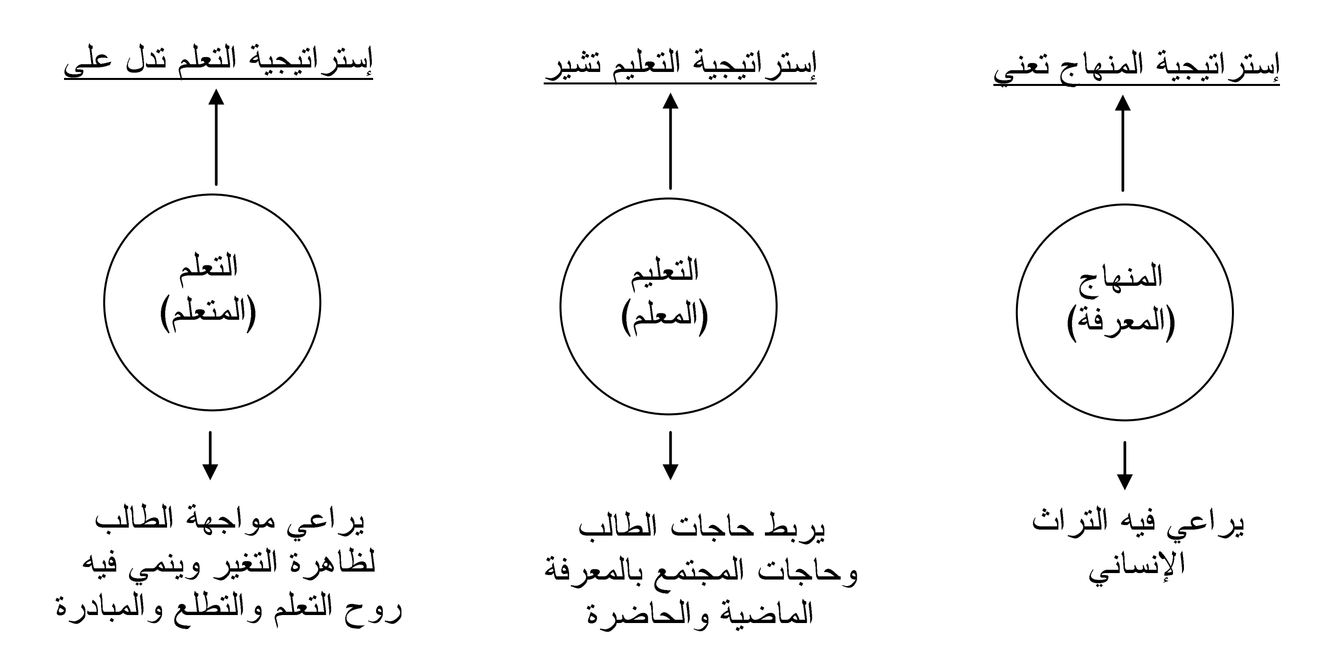
*ومنهاج يكون مادة التفاعل بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية.

*والأبنية والمرافق التي تشكل الوسائل المساعدة لنجاح العملية التعليمية.

---

[1] محمود عبد الحليم منسي: علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1991، ص 373.
[2] عبد اللطيف حسين فرج: مرجع سابق، ص 212.
[3] علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية: مرجع سابق، ص 152.

والشكل التالي يوضح ما قد قيل من تفاعل بين العناصر الأساسية في العملية التعليمية، وأن العناية بأجزاء دون البعض منها يؤدي إلى خلل وقصور في العملية حسب التالي[1]:



الشكل رقم -01-تفاعل العناصر الأساسية للعملية التعليمية

[1] الشكل رقم 01: علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية، مرجع سابق، ص 153.

3-مميزات الطرق الحديثة في التدريس:

يمكن إيجاز أهم المميزات العامة للطرق الحديثة في التدريس[1] فيما يلي:

-استقلال نشاط المتعلم ومنحه الفرصة للتفكير والعمل للحصول على المعلومات بنفسه.

-تنويع الأنشطة لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء التدريس.

-تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي والتفكير الناقد.

-تدريب الحواس على الملاحظة كأساس لتنمية كافة قدرات العقل البشري من تحليل وتعليل واستنتاج وإصدار أحكام عند معالجة القضايا المختلفة.

-تشجيع المتعلمين على الأخذ بروح العمل الجماعي والتعاوني.

أما عن اختيار الطريقة المناسبة للتدريس فعادة ما يسأل المعلمون: أيها أفضل الطرق لتدريس منهج معين؟

وهذا سؤال يصعب تقديم إجابة شافية عليه، فالمناهج غالبا ما تكون ثابتة وموحدة ولا يملك المعلم حرية تغيير فقراتها.

بالإضافة إلى تعدد وحداتها وتنوع نشاطاتها، فحينما تتنوع النشاطات تتنوع الطرق بما يتلاءم وطبيعة المتعلم والمادة الدراسية وما يصاحبها من ظروف متعددة أخرى.

فالطريقة التربوية تتولد من آراء عامة حول طبيعة المتعلم وحول الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وهي تشتمل على خطة عمل انطلاقا من فلسفة خاصة وتجارب سابقة حول الفرد ومستقبله.

وطبيعي جدا أن يهتم المعلم بالبحث عن الطريقة المثالية التي تحقق له أهدافه المرجوة في تعليم أمثل لمتعلميه.

إلا أن التدريس كما سبق الذكر هو:

تفاعل اجتماعي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم لخلق بيئة مشتركة، والاتفاق على مجموعة من القيم والمعتقدات المهمة، والخوض في نشاطات كثيرة يحتويها المنهج، وتتحكم فيها ظروف تفرضها حدود المنهج الدراسي وقاعة الدرس والخبرات الحياتية التي تتولد نتيجة التفاعل[2].

---

[1] حسام لطفي: الطرق الحديثة للتدريس [www.3iny.com]، 2010/01/9، 11:25، ص 1.
[2] عبد الرازق الصالحين الطشاني: طرق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، ط1، 1998، ص ص 161-162.

تعدد طرق التدريس وتباينها من الأمور الإيجابية في عملية التعليم والتعلم، ولكل موقف تعليمي طريقة التدريس المناسبة له ولكل منها مبادئها وأسسها.

من هذا المنبر يمكن التأكيد على أن اختيار الطريقة المناسبة لتدريس الموضوع لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة، وتختلف الطرق باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس.

وعموما كلما كان إشراك المتعلم أكبر كلما كانت الطريقة أفضل.

4-أنواع طرق التدريس:

سيتم فيما يلي استعراض لبعض أنواع طرق التدريس وهي كما يلي[1]:

1-طريقة الإلقاء (المحاضرة).

2-طريقة هاربرت.

3-طريقة المناقشة.

4-طريقة الحوار (الطريقة السقراطية)

5-طريقة الاستقصاء أو الاكتشاف.

6-طريقة حل المشكلات.

7-طريقة المشروعات.

8-طريقة التعلم التعاوني.

9-طريقة الزيارات الميدانية.

وسنقوم فيما يلي بشرح كل طريقة على حدا، ففي المجال التربوي المقصود بهذه الطرق الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المعلم ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية بغية تحقيق مخرجات أفضل.

فلطريقة التدريس أثر كبير على التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويحتاج المعلم في هذا الشأن أن يكون قادرا على انتهاج الطريقة المثلى والجذابة بالنسبة للمتعلمين للارتقاء نحو الأفضل.

[1] حسام لطفي: الطرق الحديثة للتدريس، موقع سابق، ص 1.

أولا-طريقة الإلقاء (المحاضرة):

"وهي الطريقة التي يلقي فيها المعلم المعلومات والحقائق الخاصة بالموضوع الذي هو بصدد عرضه شفويا وبشكل مستمر في الغالب دون مشاركة الطلاب"[1].

خطوات الطريقة الإلقائية:

تتم الطريقة الإلقائية عبر خمسة (05) خطوات حسب عبد العزيز الخبثي هي كما يلي[2]:

1-المقدمة أو التمهيد: الغرض منها إعداد عقول المتعلمين للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.

2-العرض: ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب وصولا إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

3-الربط: الغرض منه أن يبحث المعلم عن الصلة بين الجزئيات (المعلومات) ويوازن بين بعضها البعض، حتى يكون المتعلمون على بينة من هذه الحقائق وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة والعرض.

4-الاستنباط: وهي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلم في الخطوات السابقة بطريق طبيعي، إذ بعد أن يفهم المتعلمون الجزئيات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.

5-التطبيق: وفيها يستخدم المعلم ما وصل إليه من تعميمات وقوانين، ويطبقها على جزئيات جديدة حتى يتأكد من ثبوت المعلومات إلى أذهان المتعلمين، ويكون هذا التطبيق في صورة أسئلة، وهذه الطريقة تقوم عموما على الشرح والإلقاء من المعلم والإنصات والاستماع من جانب المتعلم والاستظهار استعدادا للامتحان.

من صور الطريقة الإلقائية: المحاضرة، الشرح، الوصف، القصص.

أثر الإلقاء في نتائج التعليم:

يعتبر الإلقاء الجيد كوسيلة لنقل المعلومات أكثر فاعلية من قراءة هذه المعلومات في الكتب، وذلك لأن الإلقاء يتيح الفرصة للتعبير عن المعنى بالإشارة والصورة، كما أنه يسهل معه حصر الانتباه، وتتوافر معه الفرصة أمام التلاميذ للاستفهام أمام الدرس لإزالة أي فهم خاطئ.

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج: مرجع سابق، ص 212.
[2] عبد العزيز الخبثي: إستراتيجيات وطرق التدريس في العملية التعليمية [www.alyaseer.net]، 2010/01/9، 14:14، ص 1.

وتتطلب طريقة الإلقاء مهارة كافية من القائم بتنفيذها واستخدامها مثل: الطلاقة في الحديث واللباقة.

نقد طريقة الإلقاء:

1-المزايا: تمتاز الطريقة الإلقائية بصفة عامة:

سهولة التطبيق وتوافر الوقت، كما تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة، كما تساعد على ربط المعلومات السابقة واللاحقة.

2-العيوب: من عيوب هذه الطريقة:

-قلة مشاركة المتعلم مما يقلل من دافعيته للتعلم، وبالتالي فموقف المتعلم في هذه الطريقة هو موقف سلبي في عملية التعلم، كما أنها تنمي لديه صفة الاتكال والاعتماد على المعلم الذي يعتبر مع الكتاب المدرسي وملخصاته مصدرا للعلم والمعرفة[1].

-من عيوبها أيضا أنها تعقل ميول المتعلمين ورغباتهم ومهاراتهم التربوية، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وبذلك تهمل شخصية المتعلم في جوانبها الجسمية والوجدانية والاجتماعية والانفعالية.

وقد تؤدي هذه الطريقة إلى شعور المتعلمين بالملل لأنها تحرمهم من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس وتنفيذه.

ثانيا-طريقة هاربرت:

وهي قريبة من طريقة الإلقاء وتقوم على مبدأ أن العقل البشري يستقبل المعلومات مجزأة ثم يقوم بتجميعها على شكل كتل صلبة وتنظم على النحو التالي:

*__التمهيد:__ يقوم فيه المعلم بتذكير المتعلم بالمعلومات السابقة.

*__العرض:__ يعرض المعلم الدرس مع ربطه بالمعلومات السابقة لدى المتعلم.

*__المقارنة:__ يقارن المعلم بين المعلومات الجديدة والقديمة لدى المتعلم.

*__التعميم:__ يستنتج فيه المعلم قاعدة أو قانون.

*__التطبيق:__ يتم فيها تطبيق القاعدة على مثال.

[1] عبد اللطيف حسين فرج: مرجع سابق، ص 212.

عيوب الطريقة الهاربرتية:

-العبء الأكبر من التدريس يقع على المعلم[1].

-الغرض من هذه الطريقة أن تقود المتعلم إلى معرفة الحقائق والأحكام العامة بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط، وهي من أحسن الطرق التي تعود المتعلمين على التفكير مع أنها بطيئة ومن السهل أن تستعمل في كثير من المواد[2].

ثالثا-طريقة المناقشة:

هي الطريقة التي يتعاون من خلالها المعلم والمتعلمون في تحضير مادة الدرس والبحث عنها وتجميعها وتحليلها ودراستها من خلال مناقشة يتم فيها تبادل الأفكار واستقصاء الحلول للمشاكل المختلفة، ويطلّع كل متعلم على ما توصل إليه زملاءه من طرق وتحليلات ونتائج.

ويكتسب المتعلمون من خلال ممارستها قيم وأفكار واتجاهات الجماعة نتيجة التفاعل الاجتماعي أثناء مناقشة الدرس[3].

من خلال ما تقدم يمكن القول أن طريقة المناقشة عبارة عن أسلوب يكون فيه المعلم والمتعلمين في موقف إيجابي، حيث يتم طرح القضية أو الموضوع، ويتم بعد ذلك تبادل الآراء المختلفة لدى المتعلمين ثم يقوم المعلم بالتعقيب على ما جرى في غرفة الصف.

وهناك ثلاثة أنواع للمناقشة هي:

-المناقشة الحرة.

-المناقشة المضبوطة جزئيا.

-المناقشة المضبوطة.

فالمناقشة نمط مميز من التفاعل الصفي، ذو قيمة تربوية عالية ومردود جزل لأنه يتخطى الأساليب التقليدية التي تجعل معظم أوراق الموقف الصفي بيد المعلم، ليكون النشاط كله متمحورا حول شخصية المتعلم.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 213.

[2] خير الدين هني: تقنيات التدريس، دار رحاب، الجزائر، ط1، 1999، ص ص 40-41.

[3] عبد الرزاق الصالحين الطشاني: مرجع سابق، ص 243.

وتستند المناقشة على التواصل التربوي متعدد الاتجاهات، وإذا تم التخطيط لها بعناية فإنه سيترتب على ذلك تحقيق نتائج خصبة ومنوعة لدى المتعلمين، لأنها تمكنهم من المشاركة الإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي، مما يترتب عليه تعزيز قدرتهم على تلاقح الأفكار وتبادل الآراء والخبرات[1].

دور المعلم في طريقة المناقشة:

للمعلم دور كبير وأساسي في المناقشة ويتأتى هذا الدور من خلال إطلاعه بالمسؤوليات الزمنية مثل:

-مساعدة المتعلمين في عدم الخروج عن موضوع المناقشة.

-معاونة المتعلمين على استخدام كل المادة المتصلة بالمناقشة.

-المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها.

وتجدر الإشارة إلى أنه قبل أن تتم خطوات تنفيذ المناقشة ينبغي التخطيط لها بشكل جيد، فالمناقشة شأنها شان كل عملية يراد لها النجاح بقدر ما يكون التخطيط لها دقيقا يكون النجاح المترتب عليه أكبر، ويستطيع المعلم التخطيط للمناقشة كالآتي[2]:

*تحديد الموضوع بشكل دقيق.

*صياغة الأهداف القابلة للملاحظة والقياس.

*اختيار الوسائل المناسبة.

*توفير جو هادئ ومريح وودي خالي من التهديد والتوتر.

خطوات تنفيذ المناقشة:

-الاهتمام بتحديد الزمان والمكان الذي سوف تتم فيه المناقشة.

-تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافه.

-تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم.

-اختيار أحسن المراجع المناسبة لجمع المادة العلمية الخاصة بموضوع المناقشة.

-تنظيم مادة المناقشة تنظيما تربويا سليما.

---

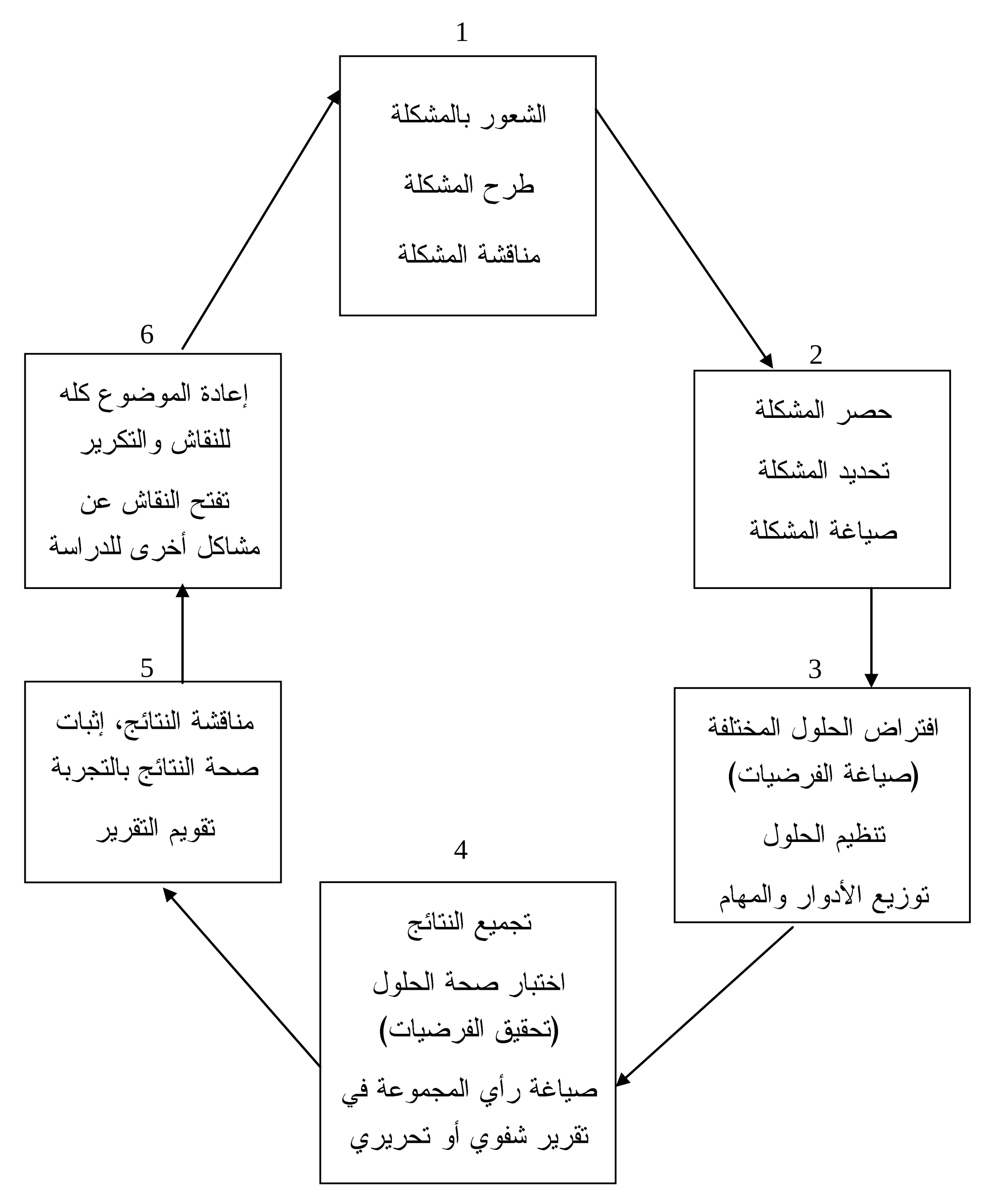
[1] محمود طافش: تعليم التفكير (مفهومه، أساليبه، مهاراته)، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 182.
[2] نفس المرجع، ص 184.

-الاهتمام بكتابة عناصر الموضوع على السبورة.

-الالتزام الكلي بالحضور قبل بدء المناقشة.

-عدم السخرية من المتعلمين الذين لا يوفقون في التعبير عن رأيهم تعبيرا صحيحا.

والشكل التالي سيوضح أكثر خطوات (مراحل) تنفيذ المناقشة:



الشكل -02-: دورة حل المشكلات في طريقة المناقشة[1]

[1] نفس المرجع السابق، ص 245.

نقد طريقة المناقشة:

1-المزايا: أجمع عدد كبير من الباحثين على أن لأسلوب المناقشة إيجابيات عديدة منها ما يلي:

*المناقشة تساعد المتعلم على تذكر المعلومات التي تعلمها سابقا.

*المناقشة عملية بناءة لأن المعلومات التي يكتسبها المتعلم بواسطتها يسهل استيعابها والاحتفاظ بها.

*المناقشة تشجع المتعلم على المشاركة النشيطة في العملية التعليمية وبالتالي خلق الدافعية عند المتعلمين، مما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعدادا للمناقشة.

*المناقشة توطد العلاقة بين المعلم والمتعلم لأنها قائمة على التفاعل وتبادل الآراء والعمل المشترك من أجل الوصول إلى نتائج مقبولة.

*المناقشة تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية بدلا من المعلم، وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة[1].

*المناقشة تؤدي إلى زيارة إيجابية للمتعلمين وفعاليتهم وقيام المعلم بدور التوجيه والإرشاد[2].

2-العيوب: من عيوب هذه الطريقة ما يلي:

*احتكار عدد من المتعلمين العمل كله.

*عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد تجري المناقشة بأسلوب غير فعال، مما قد يؤدي إلى هدر في الوقت والجهد.

*التدخل الزائد من المعلم في المناقشة وطغيان فاعلية المعلم في المناقشة على فاعلية التدريس.

*احتمال زوال أثر المعلم في هذه الطريقة لكونه سيكون مراقبا ومرشدا فقط.

*اهتمام المعلم والمتعلم بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس[3].

---

[1] محمود طافش: مرجع سابق، ص 188.
[2] محمد عبد العزيز الغرباوي: نظريات التعليم والتعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 127.
[3] محمود طافش: المرجع السابق، ص 187.

تجدر الإشارة إلى أن طريقة المناقشة تبدأ من قبل المعلم حيث يناقش متعلميه في الظاهرة أو الموضوع الذي هم بصدد دراسته عن طريق الأسئلة التي يصيغها المعلم بدقة وتدرج بحيث يصل المتعلمون إلى الحقائق وتحقيق أهداف الدرس.

رابعا-طريقة الحوار (الطريقة السقراطية):

أول من استخدم هذه الطريقة هو سقراط وهي إحدى الطرق التي تعزز التعلم النشط وهي تهدف إلى تذكر المعلومات لفترة أطول، كما تحث المتعلمين على مواصلة التعلم، وتطبيق المعارف التي تم تعلمها في مواقف جديدة وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين[1].

وهي الأسلوب الذي يعتمد على مناقشة المشكلات التي تتعلق بالمعارف والمعلومات التي تتوخاها العملية التربوية[2].

مراحل الطريقة السقراطية (الحوارية):

توصف هذه الطريقة بأنها طريقة توليد الأفكار وهي حسب محمود طافش تتم على أربع (04) مراحل وهي:

1-توجيه المتعلم لاقتراح تعريف وافتراض مبدئي.

2-قيادة المتعلم إلى الشك في كفاية معرفته بالتعريف المقترح.

3-قيادة المتعلم إلى الاعتراف بعدم قدرته على الخروج أو التخلص من الحيرة التي هو فيها.

4-إرشاد المتعلم في بحثه عن الحقيقة أي حقيقة التعريف أو الافتراض الذي بدأ به أولا.

ويرى سقراط أن هناك مجموعة من العوامل التي تحفز المتعلم على البحث للتعلم وهذه العوامل هي: الشك، عدم التأكد، الحيرة، التعقيد.

وأن البحث لا يبدأ ما لم تكن هناك مشكلة ووجود المشكلة يعني أن المعتقدات التقليدية في موضع شك[3].

---

[1] كريمان محمد بدير: التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2008، ص 89.
[2] خير الدين هني: مرجع سابق، ص 40.
[3] محمود طافش: المرجع السابق، ص ص 176-177.

مميزات الطريقة الحوارية:

تتميز الطريقة الحوارية بسمات ذات دلالات تربوية عميقة ومهمة وعلى وجه الخصوص السمة الإستقرائية.

وقد أشار جوللي إلى خصائص الطريقة السقراطية وقال بأنها تتسم بـــ:

1-الفردية.

2-التركيز على الأخلاق الفاضلة.

3-البحث في مفهوم الفضيلة.

4-الاستقراء.

فسقراط كان يستخدم أسلوب "التواصل الثنائي" مع متعلمه متقمصا شخصية الجاهل الذي يستعلم لا العالم الذي يختبر، وكانت أسئلته بحثية تثير التفكير لدى المتعلمين[1].

خامسا-طريقة الاستقصاء أو الاستكشاف:

جوهر هذه الطريقة أن يقوم المتعلمين بأنفسهم بدراسة جملة من الظواهر أو الحقائق أو المعلومات لكي يصلوا في دراستهم هنا إلى شيء جديد، ودور المعلم في هذه الطريقة مرشد أو موجه[2].

مفهوم التعلم بالاكتشاف:

التعلم بالاكتشاف هو عملية تفكيرية تطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المعروضة عليه أو المختزنة لديه بحثا عن علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل[3].

أنواع التعلم الاستكشافي:

هناك عدة أنواع لهذا النوع من التعلم بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للمتعلم:

***الاكتشاف الموجه:** وفيه يزود المتعلمون بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قديمة، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويتناسب هذا النوع مع متعلمي المرحلة التأسيسية.

---

[1] محمود طافش: نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.
[2] عبد اللطيف حسين فرج: المرجع السابق، ص 214.
[3] محمود طافش: المرجع السابق، ص 167.

***الاكتشاف شبه الموجه**: وهو أسلوب يناسب المتعلمين الذين لديهم خبرات سابقة، حيث يكتفي المعلم بإعطاء متعلميه توجيهات عامة. ويترك لهم حرية اختيار النشاط الذي يرونه ملائما لتحقيق الغرض الذي يسعون لتحقيقه.

***الاكتشاف الحر**: وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمون إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها[1].

وهناك أنواع أخرى للتعلم الاستكشافي كالاكتشاف الاستقرائي والاكتشاف الاستنباطي.

خطوات التعلم بالاستكشاف:

يمكن تلخيص خطوات التعلم بالاكتشاف كما يذكرها هويدي كما يلي[2]:

-عرض العنوان الرئيسي للمشكلة.

-عرض مقدمة نظرية للمتعلم لتكوين الثقافة العلمية المناسبة.

-طرح أسئلة تثير التفكير (تحديد المشكلة).

-تكوين فرضيات من قبل المتعلمين (الفرضية حل مقترح لم تثبت صحته).

-التجريب (اختبار الفرضيات) وذلك باستخدام الأدوات والمواد المقترحة، والتأكد من صحة الفرضيات وجمع المعلومات.

-الوصول إلى النتائج والتعميمات.

-حث المتعلمين على طرح أسئلة ومشكلات جديدة تحتاج إلى البحث والاكتشاف.

---

[1] كريمان بدير: المرجع السابق، ص 137.

[2] مدرسين ومدرسات: أهمية التدريس بالاستقصاء والاكتشاف [www.v9ov.com]، 2010/01/10، 12:30، ص 1.

نقد التعلم بالاستكشاف:

1-مميزات التعلم بالاستكشاف:

*المتعلم محور العملية التعليمية لأنه ممارس لكافة القدرات العقلية من: فهم، تحليل، تركيب وترتيب ومقارنة تجعل المتعلم معتمد على النفس وهو ما يسمى بالتعلم الذاتي.

*تهيئ المتعلم لإجراء البحوث[1].

*يكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو التعلم، فهذه الطريقة تؤكد على ممارسة عمليات العلم بدلا من المعرفة فقط.

*يؤكد على التساؤل أكثر من الإجابة.

2-عيوب التعلم بالاستكشاف:

-يحتاج إلى وقت طويل كما أنه لا يستخدم لكل الموضوعات.

-إعداد المناهج التعليمية بأساليب لا تشجع على الاكتشاف[2].

باختصار يمكن القول أن التعلم الاستكشافي يحتاج إلى معلم خبير ومتعلم نشط.

سادسا-طريقة حل المشكلات:

يقول أحد التربويين العرب والباحثين في مجال التربية "شاكر محمود الأمين" في محاضرة ألقاها ببغداد سنة 1992 بعنوان أصول تدريس المواد الاجتماعية: "من أجل إيجاد حل والخروج من الحيرة والغموض الموجودين تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل وبذلك يقوم بالبحث عن المعلومة ودراستها معمقا بتحليل معطياتها ثم الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلة المعنية"[3].

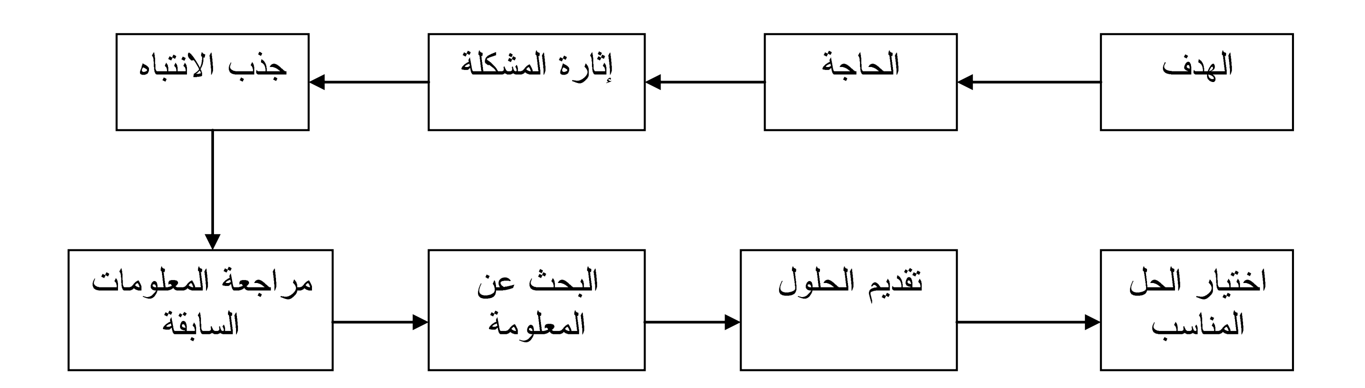
تتلخص هذه الطريقة في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة.

فمن خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها، ويكون المتعلم قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي مما أدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العلمية والعقلية.

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج: المرجع السابق، ص 214.
[2] كريمان بدير: المرجع السابق، ص 141.
[3] ردينة عثمان الأحمد وحذام عثمان يوسف: طرائق التدريس، دار المناهج للنشر، الأردن، 2001، ص 94.

ويمكن تمثيل ذلك في المخطط التالي الذي يوضح بناء طريقة حل المشكلات[1] :



شكل 03: بناء طريقة حل المشكلات

وكما سبق الإشارة إليه فإن المتعلمين يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم يتأثرون بها ويؤثرون فيها، ومن خلال التفاعل تبدو الحياة مشكلة عامة وهي تتكون من مجموعة مشكلات تتباين من حيث البساطة والتعقيد، فهناك:

-مشكلات بسيطة وأخرى معقدة.

-مشكلات حلت وأخرى لم تحل.

-مشكلات علمية وأخرى فكرية.

-مشكلات خاصة وأخرى عامة.

-مشكلات حقيقية (واقعية) وأخري غير حقيقية.

-مشكلات تعليمية وأخرى تربوية...الخ.

ومن أجل تعميق الفكر في المنهج التعليمي التعلمي الذي يمدنا ويمنحنا فسحة لتوطيد وتعزيز علاقة المؤسسة التعليمية بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم، فإن طريقة حل المشكلات تجعل هذا المتعلم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات، وذلك بربط المعلومات المعرفية بالعمل الميداني في شتى المجالات، بل وتحويل المواضيع الدراسية جلها إلى مشكلة تثير انتباهه وتعمل على شده إلى الحصص الدراسية.

[1] نفس المرجع السابق، ص 101.

خطوات طريقة حل المشكلات:

يمكن إيجاز خطوات هذه الطريقة فيما يلي:

أ-طبيعة المادة العلمية ومستوى المتعلمين يجب أن ينسجما مع فكر المعلم، من خلال إثارة اهتمامهم لأن المتعلم يكون في حالة من الشك والريب منها لعدم امتلاكه المعلومات المعرفية الكافية، وهي نفسها طبيعة البيئة المحاطة بالمتعلم من تعقيد.

ب-حصر المشاكل وتربيتها خاصة في المواقف الغامضة قصد معرفة الأهم فيها وترك غير المهم منها.

ج-بعد تحديد المشكلة وترتيبها يأتي دور الإدراك باستعراض الحلول الممكنة وذلك بالبحث عن المعلومات.

د-اختيار الحل المناسب من بين الحلول المقترحة يعتمد المتعلم إلى تصنيفها واختيار الحل المناسب ويكون ذلك بمساعدة المعلم له.

هـ-التطبيق: يعتمد المتعلم إلى التأكد والتحقق من صحة الحل المختار، فإذا أثبت صحته يتم قبوله وإن دلت الوقائع عكس ذلك فيتم رفضه والبحث عن البديل من خلال الحلول الأخرى.

ويفضل في هذه الطريقة من التدريس أن يقسم المعلم متعلميه إلى مجموعات وذلك لمراعاة الفروق الفردية.

نقد طريقة حل المشكلات:

1-المزايا:

-إثارة انتباه المتعلم وتوجيه فكره باتجاه المشكلة حتى إيجاد الحل المناسب.

-التوجيهات والإرشادات التي يقدمها المعلم تعزز الثقة والرابطة بينه وبين المتعلم.

-تدريب المتعلم على التفكير في حل المشاكل والمواقف التي تواجهه.

-تنمي القدرات التحليلية والاستنتاجية للمتعلم.

-تدريب المتعلم على العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين من أجل مواجهة المشاكل والمواقف المثارة.

-تزيد من رغبة المتعلم في البحث والتحليل وجمع المعلومات.

2-العيوب[1]:

-صعوبة تحقيقها في كل المواقف التعليمية.

-قلة المعلومات والمادة العلمية التي يمكن أن يفهمها المتعلمون عند استخدام هذه الطريقة.

-قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج المتعلمين.

-تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية.

والواضح أن هذه الطريقة لها من الأثر الإيجابي للمتعلمين إذا حيكت بطريقة وأسلوب متميزين من طرف المعلم الكفء القادر على طرق خصوصيات المادة الدراسية وتفاعل المتعلمين نحوها.

سابعا-طريقة المشروعات:

"المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية"[2].

وقد سميت هذه الطريقة بطريقة المشروع لأن المتعلمين يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها.

وهذه الطريقة من أهم طرق التدريس الحديثة وقامت هذه الطريقة على مبادئ أساسية وقواعد رئيسية وضعها نفر من رجالات التربية الحديثة أمثال: كلباتريك، كولنجر، ستيفنسون، وتفترض هذه الطريقة تحديا لتفكير المتعلم من خلال إبراز مشاكل حياتية ويتم حلها بطريقة عملية، أما التعليم فيأتي عرضا أثناء حل المشكلات.

لذلك فهذه الطريقة (المشروعات) هي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى المتعلمين الإصغاء إليها ثم حفظها، هنا يكلف المتعلم بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط، ويستخدم المتعلم الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر المتعلم.

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج: المرجع السابق، ص ص 215-216.
[2] كريمان بدير: المرجع السابق، ص 112.

خطوات طريقة المشروعات:

يتم تنفيذ هذه الطريقة في التدريس وفقا للخطوات التالية[1]:

أولا-اختيار المشروع لتحقيق الأهداف التربوية من خلال المناقشة الجماعية بين المعلم ومتعلميه على أن تتوفر به الشروط التالية:

-يراعي ميول المتعلمين وحاجاتهم ومرتبطا بواقع حياة المتعلمين.

-تتيح للمتعلمين المرور بخبرات متنوعة.

-أن تكون المشروعات متنوعة ومتوازنة ومترابطة.

-يراعي المشروع إمكانات المتعلمين والبيئة.

-أن يتم المشروع في وقت محدد وبشكل مخطط.

ثانيا-وضع خطة المشروع حيث يقوم بها المتعلمون تحت إشراف وتوجيه المعلم مع مراعاة أهداف المشروع والمدة الزمنية ودور كل فرد في المجموعة.

ثالثا-تنفيذ خطة المشروع حيث يراقب المعلم المتعلمين وما توصلوا إليه وما واجهوا من عقبات.

رابعا-تقويم المشروع حيث تتم مناقشة ما تم عمله بين المعلم ومتعلميه وفقا للنتائج التي توصلوا إليها بناءا على: الأهداف، الخطة، الأنشطة، مدى تجاوب المتعلمين مع المشروع.

خامسا-كتابة تقرير عن المشروع بعد انتهاء المتعلمين من المشروع، هذا التقرير يكون شاملا لجميع جوانب المشروع مستعينا بنتائج عملية التقويم وملاحظاته على أداء المتعلمين ويتضمن التقرير النقاط التالية:

1-أهداف المشروع.

2-خطة المشروع.

3-الأنشطة المختلفة.

4-الفترة الزمنية التي استغرقها المشروع.

5-الاقتراحات التي يراها المعلم ضرورية لتحسين المشروع.

---

[1] وسام محمد إبراهيم: طريقة المشروع [www.slideboom.com]، 2010/01/10، 13:00، ص 2.

نقد طريقة المشروعات:

1-المزايا:

-طريقة المشروع تنمي في المتعلم روح الاعتماد على النفس.

-كل مشروع يقام لابد له من جهد ومثابرة وسهر وعمل متواصل.

-التغلب على ما يصادف المتعلم من صعوبات.

-خير وسيلة لتمرين المتعلم على الحياة الصعبة.

-تعمل هذه الطريقة على استثارة عنصر التشويق في طرح المشروع ومعرفة الهدف منه والمبتغى المنشود.

-تكسب المتعلم ميولا متعددة مفيدة كقبول آراء الآخرين واتساع الذهن وجلب المتعلم نحو أفكار جديدة وهي مهارات أساسية للعمل الجماعي.

-تعلم النظام والمساهمة في النشاط التعليمي من أجل تحقيق غرض مشترك.

2-العيوب:

-التركيز على العمل أكثر من الاهتمام بالمعلومات.

-استهلاكها لجهد ووقت كبيرين[1].

-طريقة محفوفة بالمخاطر لأنها تعمل وفق ميول المتعلم فتجعله بذلك يتبع هواه ورغباته الخاصة بما يمنح له من حرية مطلقة وتبعث فيهم التربية اللينة.

ثامنا-طريقة التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني إحدى الطرائق التدريسية التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي على التحصيل الدراسي للمتعلمين، "فالتعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4-6 أفراد ويتعاون متعلمي المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة"[2].

---

[1] عبد الطيف حسين فرج: المرجع السابق، ص 215.
[2] كريمان بدير: المرجع السابق، ص 151.

يراعى عند تشكيل المجموعات البعد عن تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة على أساس قدراتهم، بل تشكّل بحيث يكون هناك توازن بين ذوي التحصيل العالي والمتوسط والمتدني.

فكلما كانت المجموعة غير متجانسة من حيث المستوى كلما كان تعلم المتعلمين من الناحية الأكاديمية والاجتماعية بشكل أفضل.

حيث تتحمل كل مجموعة مسؤولية تنفيذ جزء محدد من المهمة أو الأهداف المراد تحقيقها.

ويمكن إعادة تشكيل المجموعات من فترة لأخرى، قد تطول تلك الفترة أو تقصر حسب الحاجة وما يراه المعلم[1].

المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني:

1-التعلم: ويتضمن عنصرين هامين هما:

أ-تعلم الفرد نفسه.

ب-التأكد من أن جميع الأفراد تعلموا.

2-التعزيز: ويتضمن تشجيع التعاون والتعليم بين المتعلمين.

3-تقويم الأفراد: إن الهدف الأساسي للتعلم التعاوني هو جعل كل فرد هو الأقوى في المجموعة، ولذلك لابد من التقويم.

4-مهارة الاتصال: بمعنى أن كل فرد يجب أن يتدرب على كيفية التواصل مع الآخرين، والعمل معهم وتشجيع أفراد المجموعة، وهي أمور أساسية لإتمام العمل التعاوني، مما يتطلب بناء الثقة المتبادلة بين أفراد المجموعة والتعاون فيما بينهم والتحلي بالصبر والأناة في حل المشكلات التي تواجه المجموعة[2].

تاسعا-طريقة الزيارات الميدانية:

تعتبر طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرق الفعالة في مجال المواد الاجتماعية، وذلك لكونها تنقل المتعلم من المحيط الضيق المتمثل في الفصل الدراسي إلى مواقع العمل والإنتاج.

وتهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها[3].

---

[1] سعد معلا: إستراتيجية التعليم التعاوني (المجموعات) [www.almarefa.net]، 2010/01/10، 18:30، ص 1.
[2] كريمان بدير: المرجع السابق، ص ص 149-150.
[3] المرجع نفسه، ص 114.

خطوات استخدام طريقة الزيارات الميدانية:

لاستخدام هذه الطريقة في التدريس فإن على المعلم أن يتبع الخطوات التالية:

1-تحديد أهداف الزيارة ومكانها.

2-تقديم التقارير عن الزيارة وتحديد جوانب الاستفادة منها.

3-تحديد المشكلات التي تمت ملاحظتها أثناء الزيارة.

4-تقويم نتائج الزيارة من قبل المتعلمين والمعلم والعاملين في موقع الزيارة.

إن طرائق التدريس تمثل لبنة من مجموعة خطوات يصنعها ويتبعها المعلم على أن تكون هذه الأخيرة مستجيبة ومنسجمة مع طبيعة المادة العلمية وخصائص السلوك والتكوين النفسي للمتعلمين، مما يجعل من الصعب إيجاد طريقة واحدة لجميع المتعلمين وحتى لجميع المواد الدراسية وذلك لعوامل كثيرة منها:

*اختلاف المعرفة في المواد العلمية.

*اختلاف الأهداف المرسومة.

*اختلاف عوامل البيئة الخارجية وتأثيرها على دوافع ورغبات وحاجات المتعلمين.

*اختلاف الوسائل التعليمية المتوفرة.

*اختلاف خصائص التكوين النفسي للمعلمين (الفروق الفردية).

تجدر الإشارة إلى أن معظم طرق التدريس المذكورة أعلاه هي متضمنة في بيداغوجيا الكفاءات التي تركز على نشاط المتعلم باعتباره أحد أهم أركان العملية التعليمية التعلمية.

وسنتطرق بالتفصيل فيما يأتي إلى هذه المقاربة الجديدة التي اعتمدتها المناهج الدراسية بعد الإصلاحات الأخيرة التي عرفتها منظومتنا التربوية.

II-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

1-دواعي بناء المناهج وفق المقاربات:

سبقت الإشارة إلى أن التدريس الهادف لا يراعي صيرورة التعلم بقدر ما يراعي نواتجه، الشيء الذي دفع ببعض الباحثين في حقل التربية والتعليم إلى تقديم جملة من الانتقادات لهذه المقاربة ومن بينهم: بيرزيا، هاملين، دولاند نشير إلى بعضها قبل التطرق للمقاربة بالكفاءات التي أصبحت ضرورة حتمية أملتها النقائص التي عرفتها المقاربة السلوكية ومنها:

-تسعى أبحاث السلوكيين إلى التحكم في السلوك الإنساني انطلاقا من خلق استجابات شرطية.

-حولت المفاهيم الاقتصادية إلى حقل التربية كالمردودية.

-اعتبار المتعلم مجرد جهاز ينسج لمحيطه علاقات تبادل تضع المواد الدراسية على قدر واحد من المساواة دون أدنى تمييز.

-تهتم بقياس مردود المتعلم أكثر من مردودية التعليم ككل.

-تهتم بدقة صياغة الأهداف لا بالنتائج المحصل عليها من التعلم

-تتجاهل أن التعليم هو اكتساب القدرة على المبادرة اتجاه مواقف مختلفة وليس فقط إنتاج سلوكات معزولة.

-أن التحديد المسبق للأهداف يلغي حرية المعلم ويهمش التجارب الذاتية ويؤدي إلى الروتين والتكرار.

-كثرة وصعوبة تحديد الأهداف والوقت الذي تحتاجه للربط بين مستوياتها[1].

-المصطلحات واختلاف مفاهيمها.

ولهذه الأسباب كان لزاما على المنظومة التربوية أن تغير المناهج وفق التطور التكنولوجي والعلمي الحالي.

من هذا المنطلق كان لزاما على النظام التربوي بالجزائر أن يسعى لإيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة التعليمية بدءا بالغايات وانتهاء بالتقويم والتوجيه المدرسي والمهني ولتحقيق هذا التوجه تم اختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات حيث تلعب دورا فعالا في

[1] منشورات وبحوث تربوية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، المغرب، د.س. ص ص 04-47.

التغير لما تتضمنه من أسس تربوية بيداغوجية ونفسية، ويتم الانتقال في هذه المقاربة من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي، كما تستجيب للمتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا ويمكنه من التكيف مع مختلف إشكاليات الحياة.

2-ماهية الكفاءة:

أ-لغة:

ورد في المعجم الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن: "كفاه الشيء، يكفي كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفى"[1]

والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في الزواج وهو أن لا يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها ومالها وغير ذلك.

والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه وهي كلمة مولدة Compétentia وهي لفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة وتقابلها في الفرنسية Compétence وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة.

ب-اصطلاحا:

الكفاءة كلمة إسفنجية تشتمل على أكثر من تعريف إلا أنه في المفهوم العام يمكن تعريف الكفاءة على أنها: "المعرفة الأكثر عمقا في مادة أو لأنها سلوك متفوق.

فمصطلح الكفاءة يعني التمكن من القيام بمهمة ما بصورة مُرضية وهي لا تقارن بما يقدمه الآخرون بنوعية الأداء المقدم فقط.

فالكفاءة إذن هي أن يكون المتعلم قادرا على تطبيق ما اكتسبه عمليا في بعض الأوضاع من الحياة الفعلية أو في دراسة لاحقة"[2].

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي، الجزائر، 2000، ص 317.
[2] نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

3-خصائص الكفاءة:

عندما نقبل على الحديث على خصائص الكفاءة فإن الاهتمام ينصرف إلى إظهار التمييز القائم بين القدرة Capacité والكفاءة Compétence ومن هذا المنظور فإن ثمة أربع خصائص يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

أ-توظيف مجموعة الإمكانات:

إن الكفاءة كما سلف الذكر تتطلب تسخير جملة من الإمكانات وهذه الإمكانات مختلفة ومتنوعة مثل المعارف، المعارف العلمية، القدرات، المعارف الفعلية المتنوعة، المعارف السلوكية...الخ، وفي غالب الأحيان فإن هذه الإمكانات تكون خاصة لإدماج الكفاءة.

ب-الكفاءة ذات طابع نهائي:

إن الشخص الذي يحصل على كفاءة ما يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعية ومعنى ذلك أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم، هذه الدلالة التي تدفع المتعلم إلى توظيف جملة من التعلمات للإنتاج أو للقيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته اليومية.

ج-الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة يعني ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض.

---

[1] عبد الحميد بوصنوبرة: الأداء التربوي بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الجهوي لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، قسنطينة، 2008، ص ص 32-33.

د-قابلية الكفاءة للتقييم:

الكفاءة تقيم أساسا بدلالة المنتوج وعلى وجه الخصوص وملاءمة المجهود المطلوب...وباختصار حين تقبل على تقييم الكفاءات ولا ينبغي أن تكتفي بصوغ أسئلة عن المعارف فحسب، بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى علاج السؤال بتوظيف معارفه ومهاراته ومختلف إمكاناته بما في ذلك معارفه العقلية.

مركبات الكفاءة[1]:

1-المحتوى:

هو كل ما يتناوله المتعلم من أشياء لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة وتصنف محتويات التعلم في ثلاثة أنماط هي:

-المعارف المحضة (الصرفة).

-المعارف الفعلية (المهارات).

-المعارف السلوكية (المواقف).

وهذه هي المعارف الضرورية التي يستند إليها المتعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن الأساس في المقاربة بالكفاءات هو التركيز على الكفاءة وليس العكس ولذلك ينبغي أن نختار المحتويات انطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند المتعلمين.

1 محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002، ص ص 46-48.

2-القدرة:

هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها الفرد لمواجهة مختلف الوضعيات أو بتعبير آخر هي استعداد يسمح للفرد بالنجاح في أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني ومن خصائصها:

أ-استعراضية: أي قابلة للتوظيف في موارد مختلفة.

ب-تطويرية: تنمو وتتطور طول حياة الإنسان وقد تنقص.

ت-تحويلية: تتحول من حالة إلى أخرى (الاتصال بين المعلم والمتعلم: كلام + استماع + برهان)

ث-غير قابلة للتعميم: يتعذر التحكم فيها بدقة.

3-المهارة:

هي قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة والسهولة، الذكاء.

والمهارة قدرة وصلت إلى درجة الإتقان والتحكم في إنجاز مهمة.

تعرف المهارة بأنها القدرة على أداء عمل نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية الحركية، الاجتماعية ومن ثم يمكن تقييمه[1].

[1] حسن حسين زيتون: مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2001، ص 12.

خصائص المهارة:

-تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية إشكالية.

-شاملة تدمج نواتج التعلم في المجالات الثلاثة.

-تنهي طور أو فترة تكوينية.

-قابلة للتشخيص والتقويم على أساس سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية محددة ومؤشرات ومعايير تقويم.

-مرتبطة بمضامين مادة ما.

كمون	الاستعداد
أداء	القدرة
تحكم	المهارة

4-الإنجاز:

ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا بسلوك محدد وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة.

كما أن الإنجاز هو جملة منظمة وشاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية، مهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.

4-تقويم الكفاءة:

إذا كانت الأهداف تشكل مدخلا للعملية التعليمية فإن التقويم يعتبر مخرجا لها.

التقويم بالكفاءات "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار".

وبتعبير آخر "هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة"[1].

يفيدنا هذا التعريف إجرائيا في الاستنتاج التالي:

-تقويم الكفاءة هو تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام لا تقويم المعارف.

-تقويم الكفاءات يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (المعارف، المهارات، السلوكات والقدرات...).

-ينطلق تقويم الكفاءات من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 122.

هذا وتقوم عملية التقويم بالكفاءات إنطلاقا من:

1-مؤشر الكفاءة: وهو الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المستهدفة.

2-وضعية مشكلة: إن وضعية مشكلة هي جعل المتعلم يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته وهي ما يتطلبه قياس أداء المتعلم أو قائم على توظيف معرفة لا استرجاعها.

3-الإدماج: من أهم عناصر المقاربة بالكفاءات، ففيها تبنى المعرفة وتربط المكتسبات بعضها ببعض ليتم تمثيلها من قبل المتعلم بصفة شاملة يعبر عنها بالكفاءة، تسعى الكفاءة إلى تحقيق مستوى من الأداء هو خلاصة لعملية إدماج مستمر بين المكتسبات في وحدات المادة الواحدة وفي مختلف المواد وهذا ما ينبغي مراعاته في عملية التقويم.

ولا وجود للإدماج إلا بوجود في أول الأمر عدة تعلمات لمعارف ومهارات وسلوكات وكفاءات، ولا وجود للإدماج إلا بوجود وضعية مركبة جديدة يتعين على المتعلم حلها، يجب عليه أن يجد بنفسه من بين ما اكتسبه من معارف ومهارات ما يوظفه لحل الوضعية، فهذا النشاط أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين[1].

4-مستوى الكفاءة: في عملية التقويم لابد من معرفة مستوى الكفاءة (من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية) المراد قياسها، وهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة خلال الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والسنة الدراسية والطور.

[1] إكزافيي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ت: ناصر موسى بختي، تقديم بوبكر بن بوزيد، وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، نوفمبر 2006، ص 27.

يجري تقويم الكفاءة حسب مرحلتين:

أ-خلال المراقبة المستمرة: أي خلال سيرورة عملية التعليم/والتعلم يسعى المعلم من خلال هذا التقويم إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم في المعارف والمهارات والمواقف المقصودة في التدريس، ويستهدف هذا التقويم التعرف على المسافة التي تفصل المتعلم عن الهدف التربوي والوقوف عند نقاط الضعف لتشخيصها من أجل إجراء التعديلات اللازمة على مجرى تعلمه.

وبذلك يكتسي هذا التقويم صبغة تكوينية ويندرج في سياق الموقف التعليمي/التعلمي تماشيا والأهداف الخاصة بمقاطع الدرس.

ويشترط في التقويم التكويني ما يلي:

-أن يحدد المعلم بوضوح الأهداف المرحلية المتصلة بكل مقطع من مقاطع الدرس.

-أن يلتزم تقنيات الصياغة الإجرائية للأهداف (فعل نشاط قابل للقياس والملاحظة، ذكر مستوى الأداء المقبول).

-أن تغطي هذه الأهداف كل القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة وذلك ليسهل وضع بنود الروائز.

-أن يتخذ الاختبار أشكالا عدة بحيث لا يقتصر على الأسئلة التحصيلية وإنما يشمل التمارين والتطبيقات واستعمال الأدوات والمعارف المنهجية.

ب-في نهاية سيرورة تعليمية:

بواسطة الامتحانات النهائية، وينبغي أن تغطي أسئلة هذه الامتحانات مقررا دراسيا أو جزءا أو محورا منه وتشكل لائحة الكفاءات بالنسبة للمعلم مرجعية أساسية لإجراء التقويم النهائي ووضع بنود الاختبار ذلك من حيث أنها تمكن بصورة صادقة من قياس ملامح المتعلم.

ويشترط أن تكون أسئلة الامتحان النهائي شاملة، صادقة، وموضوعية.

إن المقاربة بالكفاءات لا تنتهي عند تعريف أو تحديد أهداف، بل هي عبارة عن عقد يشمل كل شركاء النظام، فهو عقد يضع علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم ويسهل عملية الاتصال ويقود نحو عملية استقلالية المعلم.

ومثل هذا العقد لا يمكن تطبيقه إلا إذا أدركت كل الأطراف الفاعلة مدى خطورة الرهان التربوي والتكويني الذي لا يتحقق ولا يجسد إلا عند توفير الوسائل الضرورية[1].

---

[1] عبد الرحيم حروشي ،المربي، المكتبة المدرسية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ، المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 07، نوفمبر-ديسمبر 2006، ص 23.

5-مميزات المقاربة بالكفاءات وتأثيرها على العلاقة التربوية:

إن المقاربات الجديدة للمناهج تجعل المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، فحل المشكلات أو (الوضعيات المشكلة) هو الأسلوب المعقد للمتعلم، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه (المفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة لمكتسباته السابقة حيث تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

*تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم، فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك:

*يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

*يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

*يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

أما المتعلم فهو محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، فهو:

*مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.

*يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي.

*يمارس ويقوم بمحاولات يقنع فيها أنداده ويدافع عنها في جو ديمقراطي.

*يثمن تجربته السابقة ويعمل على تعميقها وتوسيع آفاقها.

خلاصة:

إن المقاربة بالكفاءات بيداغوجية نفعية تم اعتمادها مؤخرا في بناء المناهج التعليمية والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وذلك نتيجة لأسباب ودواعي معينة اقتصادية واجتماعية وسياسية...الخ.

ولإنجاح هذه البيداغوجية تم الأخذ بعين الاعتبار وجاهة المناهج واستجابتها لحاجيات المجتمع والمتعلم من جهة والانسجام العمودي للمادة الواحدة، عملا بتنمية الكفاءات الأساسية المرتبطة بها (المادة الواحدة) وربطها بالكفاءات المستعرضة والتوافق بين المحتوى والقدرات الاستيعابية للمتعلم من جهة أخرى.

إن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وعنصرا نشيطا فيها حيث تضعه في وضعيات مثيرة لاهتمامه وتشجع روح المبادرة عنده، فتراه يبني كفاءته بتجنيد مكتسباته القبلية المتراكمة ودمجها مع الأدوات المعرفية الجديدة قصد توظيفها في حل الوضعيات المشكلة أو في إنجاز المشاريع.

أما المعلم فيكون في وضعية المنظم، المنشط، الموجه والمقوم حيث يسهل عملية التعلم وتطوير كفاءة المتعلم فيحفزه على بدل الجهد والابتكار أثناء عمليات ومراحل التعلم.

فهو الذي يعد الوضعيات ويختار الوسائل الضرورية المساعدة على الأداء ويحث المتعلم على التعامل معها من خلال توجيهاته ومتابعته ومراقبته المستمرة له وتقويم أعمال المتعلم وكفاءته باستعمال أدوات القياس المختلفة.

هناك بعض الصعوبات التي تعيق العملية التعليمية-التعلمية وأول هذه العوائق هو نقص تكوين المعلمين في حد ذاتهم، وبالتالي عدم درايتهم التامة ليس بماهية المقاربة بالكفاءات ولكن

بكيفية تنظيم وتطبيق هذه المقاربة وهذا راجع إلى أن القائمين على إصلاح المنظومة لم يراعوا هذا الجانب وذلك لسوء تقديرهم لعواقبه.

كذلك إشكالية اكتظاظ الأقسام، حيث أن طريقة التدريس بالكفاءات يلعب المتعلم فيها الدور الأساسي ويقتصر دور المعلم على المراقبة والملاحظة والتوجيه ولن تكون هذه المهمة ممكنة وسهلة في قسم يتجاوز تعداده الأربعين متعلما.

بالإضافة إلى صعوبة وطول بعض الأنشطة مما يجعل المتعلمين يعجزون عن إنجاز هته النشاطات مما يحتم على المعلم التدخل لمساعدتهم على بناء معارفهم.

غياب الوسائل وبعض التقنيات والتجهيزات الحديثة المساعدة على تطبيق هذه المقاربة.

الفصل الرابع

الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي

-تمهيد

I-الاتصال التربوي

II-أركان الاتصال التربوي

1-المعلم

2-المتعلم

III-التحصيل الدراسي

IV-الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي

-خلاصة

تمهيد:

يرى الكثير من التربويين أن عملية التعليم تستلزم ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط المواتية لحدوث عملية التعلم، سواء تلك المتعلقة منها بالمعلم أو المتعلم أو البيئة التي حدثت فيها العملية التعليمية التعلمية، ويتصل بهذه الظروف مجموعة واسعة من العناصر الضرورية والمتكاملة ومن الأهمية بمكان أن تتفاعل هذه الشروط وعناصرها بشكل إيجابي، بحيث يتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة على شكل تواصل إيجابي دائم ومتبادل بين المعلم ومتعلميه، ليؤكد أن هذه العلاقة ليست أحادية الجانب ومصدرها المعلم فقط، بل للمتعلمين دور هام في إيجابية هذه العلاقة.

وسنتناول فيما يلي الاتصال التربوي داخل غرفة الصف باعتبارها تنظيم اجتماعي تتكامل عناصره البنائية وله نظامه وقيمه وأهدافه ووسائله التي يحقق بها أهدافه، وتدور بداخله أعقد عمليات التفاعل الإيجابي، وخلال عملية التفاعل والتواصل داخل الفصل يتبادل كل من المعلم والمتعلم التأثير وتقوم بينهما علاقة متبادلة في مواقف اتصالية مختلفة.

وسنتعرف فيما يلي على مكونات عملية الاتصال التربوي وعناصره الأساسية وأهمية كل منها والطريق الذي تسلكه حتى يتم تحقيق الهدف من هذه العملية ومن ثم توضيح علاقة كل ذلك بمجال التربية والتعليم.

I-الاتصال التربوي:

1-عناصر الاتصال التربوي:

حتى تحدث عملية التعلم لابد من وجود من هو بحاجة إلى التعلم، ومن يقوم بعملية التعليم (من يعلم) هذا يعني أنه لابد من وجود المتعلم، والمعلم وطريقة اتصال بينهما ويجب أن يكون عند المعلم شيء يرغب في إخباره وإيصاله للمتعلم، والمتعلم من ناحية أخرى يجب أن يتوفر لديه الاستعداد للتعلم ومن ثم يقوم المعلم بتزويد المتعلم بنوع من التغذية الراجعة حول ما قاله الأخير (المتعلم) أو كتبه.

وحتى يتعلم المتعلم لابد أن يتوافر لديه ثلاثة أشياء:

-المعرفة.

-المهارة.

-الفهم.

إذ على المتعلمين أن يعرفوا شيئا (المعرفة)، ويجب عليهم أن يعرفوا كيف يستعملون هذه المعارف (المهارة)، وعليهم أن يوضحوا لماذا هم يستعملونها وما قيمتها (الفهم).

وبمراجعة التعريفات المختلفة للتعلم نجد أنها تؤكد على أن الشخص يتعلم لتحقيق ما يلي:

-اكتساب الطرق التي تساعدنا على إشباع دوافعنا وتحقيق أهدافها.

-اكتساب اتجاهات جديدة.

-تحسين سلوك الفرد وزيادة قدرته على التكيف.

-اكتساب السلوك الذي يتوافق مع مجالات الحياة المتغيرة.

-تعديل سلوك الفرد وميوله لكي يكون ديمقراطيا.

وبذلك يكون التعلم بمثابة تغير في الأداء يحدث تحت شروط من الممارسة وعليه يكون التعلم بمثابة التكيف لموقف معين يكسب الفرد خبرة معينة[1].

فالاتصال عملية اجتماعية حيث يقتضي تحقيقها وجود طرفين (مرسل ومستقبل)، ونشوء تفاعل بينهما يتيح عنهما نقل الأفكار أو المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات أو المشاعر، أو تبادل التأثير إزاء الموضوع (محور الاتصال) وهو بذلك أساس استمرار الحياة الاجتماعية ووسيلة من

---

[1] السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص 188.

وسائل تفاعل أفراد المجتمع، وهو عملية نفسية وتربوية لما لها من أثر في المستقبل الذي تستهدفه الرسالة، وتظهر نتائج هذه العملية من تعديل السلوك أو القيام بعمل إيجابي يقوم به المستقبل نتيجة فهمه للرسالة وتنفيذه لمضمونها، فالظروف النفسية لكل من المرسل والمستقبل تؤثر في فهم الرسالة وطبيعة استقبالها وعملية الاتصال بأكملها.

ويمكن إيجاز العناصر أو المكونات الأساسية لعملية الاتصال التربوي فيما يلي:

-المرسل (المصدر).

-المرسل إليه (المستقبل).

-الرسالة التربوية.

-الوسائل والطرائق التربوية.

-الأثر (الاستجابة أو رد الفعل أو التغذية الراجعة)[1].

وقد وضع هارولد لاسويل منذ حوالي 50 عاما صيغة سؤال محوري يضم عناصر عملية الاتصال ويلخصها من وجهة نظر تحليلية مؤداه: (من) يقول؟ (ماذا؟) (لمن؟) و (كيف؟) و (لماذا)؟

وإذا حاولنا تحليل هذا السؤال المحوري نجد أننا أمام عناصر الاتصال، ومهما تنوعت عمليات الاتصال وتعددت أساليبها فإنها لا تتم إلا إذا توفر لها جميع هذه العناصر وهي: من؟ (المرسل)، ماذا؟ (محتوى الرسالة)، لمن؟ (المستقبل)، كيف؟ (قناة أو وسيلة الاتصال)، لماذا؟ (تحليل الآثار أو النتائج لعملية الاتصال وهو ما يسمى بالتغذية الراجعة)[2].

وفيما يلي سوف نحاول شرح كل عنصر من عناصر الاتصال التربوي على حدا:

أ-المرسل (المصدر):

يتمثل في شخص المربي باعتباره مرسلا ومسؤولا عن إرسال وتوجيه الرسالة التربوية وباعتباره الموجه والمكلف بتهيئة المناخ والظروف الملائمة لتوصيلها سواء كانت (مقررات، مناهج دراسية، محاضرات تعليمية، إرشادات تقوم على أسس تربوية أو خبرات معملية...)

ب-المرسل إليه (المستقبل):

تكتمل دائرة الاتصال باستقبال الطرف الآخر للمعلومات ويقصد بذلك مجموعة الأفراد المعنيين بالرسالة التربوية الموجهة، والمستفيدين منها وهم المتعلمين، وعليه يعتبر المستقبل "مصب

[1] إسماعيل محمد ذياب: الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2001، ص 240.
[2] السيد عبد الحميد عطية ومحمد محمود المهدلي: مرجع سابق، ص 44.

ومقصد عملية الاتصال وهو أيضا الشخص الذي يرغب في إثارة سلوكه أو دوافعه أو اتجاهاته بمنظور محدد"[1].

فالمستقبل هو الجهة أو الشخص الذي توجه إليه الرسالة ويقوم بفك رموزها ليصل إلى محتوياتها، إذ تصل الرسالة إلى المستقبل بصورة رمزية فيبدأ بترجمتها ليفهمها.

فالمرسل إليه هو الهدف من عملية الاتصال وبعدم توافر طرفي الإرسال **(**مرسل/مستقبل**)** لا يمكن أن يتم اتصال، كما أن الاتصال لا يتم بوجود طرف واحد فقط.

ج-الرسالة التربوية:

الرسالة المقصودة هنا هي مجموعة الأفكار والمفاهيم أو المهارات أو القيم أو الاتجاهات التي يرغب المرسل في توجيهها لمن هم في حاجة إليها من الأفراد[2].

فالرسالة هي العملية التي يقوم بها المرسل والتي يستخدمها لتحويل الفكرة أو المعلومة إلى لغة أو رسالة إلى غيره بعد صياغتها في لغة مفهومة إلى المرسل إليه، وتتضمن ما يرغب المرسل إيصاله وتنطوي الرسالة التربوية على مجموعة المعارف والمعلومات والخبرات التعليمية والتربوية المراد توصيلها ونقلها إلى جمهور المستقبلين لها بقصد تفهمها وتمثلها وتختلف في قيمتها وفي مستواها وفي انطباعاتها وفقا للأهداف التربوية ونوعية مضامين الرسالة.

وحسب هذه الدراسة فالرسالة التربوية هي مجموعة الحقائق العلمية التي يقدمها المعلم لمتعلميه.

وبمعنى آخر فالرسالة هي ترجمة لما يرغب في توصيله إلى المستقبل من خبرات ومعارف ومهارات وحقائق وقيم وعادات واتجاهات في شكل لفظي أو مكتوب أو مرسوم أو صور أو حركات أو تعبيرات أو إشارات تتناسب ومضمون الرسالة وهدفها.

وللرسالة ثلاث (03) عناصر هي: الرموز / المضمون / الأسلوب.

وتكتسب الرسالة الصفية الاستقلالية بعد أن تخرج من مصدرها **(**المرسل**)** إلى متلقيها **(**المستقبل**)** وتعرف الرسالة على أنها: "مجموعة من الرموز المرتبة التي لا يتضح معناها إلا من نوع السلوك الذي يمارسه المستقبل"[3].

د-الوسائل والطرائق التربوية (قناة الاتصال):

---

[1] مصطفى حجازي: الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية، دار الطليعة، لبنان، ط1، 1982، ص 27.
[2] السيد عبد الحميد عطية ومحمد محمود المهدلي: مرجع سابق، ص 34.
[3] محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 2، 2003، ص ص 80-81.

هي الأداة التي تستخدم لنقل الرسالة ويقصد بها الطرق التي يستخدمها أو يلجأ إليها المعلم أو الهيئة أو المؤسسة القائمة على صوغ الرسالة التربوية والعمل على توصيلها.

إن قناة الاتصال (الوسيلة) أساسية في أي عملية اتصال فهي التي تحمل الرسالة لتصل إلى المستقبل عن طريق حواسه ثم يحلل رموزها ويفهمها بعد أن يفسرها.

فالرمز أو الشكل أو اللغة تعتبر وسائل يستعملها المرسل ليعبر بها عن رسالته التي يرغب في توجيهها إلى المستقبل، فالأفكار والمهارات لا تنقل من تلقاء نفسها بل تحتاج إلى وسيلة تعبر عنها، وهناك العديد من الوسائل التي يمكن أن يستعملها المرسل في نقل رسالته، وقد تكون هذه الوسائل لفظية سواء منها المنطوقة مثل: المحاضرة والمناقشة والندوة، أو مكتوبة مثل: الكتب والمذكرات والتقارير، قد تكون الوسائل غير لفظية: الصور والرسوم التوضيحية.

وكلما تعددت هذه الوسائل أتاحت الفرصة للمرسل أن يتخير من بينها الوسيلة التي تتناسب مع الرسالة ومع المستقبل الذي توجه الرسالة إليه[1].

وبالتالي هناك علاقة وطيدة بين الوسيلة وقدرات المتعلمين، فبعضهم يتعلم بشكل أفضل عن طريق الخبرة المرئية وبعضهم عن طريق الوسائل السمعية وآخرون عن طريق الممارسة الفعلية المباشرة وتختلف قنوات الاتصال (الوسائل) حسب الأهداف المرجو تحقيقها (معارف، مهارات، واتجاهات وقيم).

أهم قنوات الاتصال التعليمي المستخدمة: حسب محمد محمود الحيلة[2]:

-الوسائل المكتوبة كالكتب بأنواعها وتخصصاتها المختلفة والصحف والمجلات والنشرات والوثائق وغير ذلك من الوسائل.

-الوسائل الشفوية المباشرة أي الكلام والحديث المباشر بين المرسل والمستقبل كالمحاضرة التي يلقيها المعلم ويضمنها رسالته التدريسية أو الحديث المباشر بين شخص وآخر (بين المعلم والمتعلم مثلا) بخصوص فكرة أو وجهة نظر يريد المرسل إرسالها إلى المستقبل.

-الوسائل السمعية البصرية.

-الوسائل الإلكترونية.

وتنبع أهمية قناة الاتصال كونها عنصرا أساسيا في هذه العملية لا تتم في غيابها لكونها القوة الفاعلة في إنجاح عملية الاتصال أو إفشالها.

---

[1] السيد عبد الحميد عطية ومحمد محمود المهدلي: مرجع سابق، ص 35.
[2] محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص 83.

هـ-الأثر أو الاستجابة أو التغذية الراجعة (Feed-Back):

هي العملية التي تحدث عندما يستجيب المرسل إليه للرسالة وبها يتمكن المرسل من الإحاطة علما بأن رسالته أحدثت الاستجابة المطلوبة.

فالرجع هو الإجابة التي يجيب بها المستقبل على الرسالة التي يتلقاها من المصدر فعن طريق هذا الرجع يستطيع المرسل أن يفهم ما إذا كان المستقبل قد تلقى الرسالة أصلا أم لا، وأن يفهم الطريقة التي استقبلت بها الرسالة وما فهم من محتواها ويمكنه أن يتنبأ بالأثر الذي أحدثته الرسالة في المستقبل.

والتغذية العكسية تسمى أحيانا رجع الصدى أو رد الفعل أو الاستجابة.

والاستجابة لها أهمية كبيرة في عملية الاتصال تماثل أهمية المرسل والمستقبل والوسيلة، وقد أشار كولمان ومارش إلى أن: "الاستجابة على درجة عالية من الأهمية الاتصالية فالمرسل والمضمون والوسيلة والمستقبل هم جميعا حلقات متصلة في سلسلة واحدة، وتنهار عملية الاتصال كلها إذا اعترت هذه السلسلة نقطة ضعف معينة في أي حلقة من حلقاتها الخمس"[1].

فالأثر حسب الدراسة الحالية هو الناتج النهائي للعملية الاتصالية، ويتمثل في رد فعل المستقبل (المتعلم) على الرسالة (المحتوى التربوي) التي تلقاها من المرسل (المعلم) والتأثير الذي تركه فيه، والمقصود بالأثر في علاقة المعلم بالمتعلم هو ما يكتسبه المعلم من خبرات ومعارف وما يحصده من تحصيل دراسي.

وهناك من يضيف عنصرا آخرا لعناصر العملية الاتصالية وهو التشويش والضوضاء.

ونقصد به أي اضطراب أو تشويش يحدث في أثناء نقل الرسالة وقد تكون هناك عوامل فيزيائية تؤثر في نقل الرسالة **(كالحرارة والبرودة وشدة الإضاءة وتذبذب الإضاءة والتهوية وكون المقاعد مريحة أو غير مريحة).**

وعادة ما يقع التشويش على قناة الاتصال، فالتشويش قد يكون ميكانيكيا، يحدث داخل الفرد نفسه، كأن يستعمل المرسل مصطلحا لا يفهمه المستقبل فيكون هذا ضجيجا دلاليا.

فالمقصود بالتشويش في الاتصال "هو ما يجعل الرسالة غير قادرة على النقل وذلك عندما تفقد كثيرا من كفاءتها"[2].

[1] السيد عبد الحميد عطية ومحمد محمود المهدلي: مرجع سابق، ص 36.
[2] نفس المرجع السابق، ص 38.

ويظهر هذا التشويش حينما تتضمن الرسالة التي تم استيعابها بعض الأخطاء وبعض المواد التي تقلل من وضوح الموضوع، وينتج عن ذلك أن تصبح الرسالة المستقبلة على درجة من عدم التيقن ويمكن التغلب على عدم التيقن بإعطاء الأمثلة التي توضح الموضوع.

وتحدث حالة عدم التيقن هذه عندما يوضع الفكر في رموز، وأثناء فك رموز الرسالة تتدخل عوامل كثيرة تجعل كفاءة الرسالة على النقل أضعف.

2-أهمية الاتصال التربوي:

يلعب الاتصال التربوي داخل غرفة الصف أهمية بالغة لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم والتعلم، وتعد القدرة على تحقيق الاتصال بفاعلية من أكثر المهارات أهمية لأي فرد، فلا يمكن تحقيق شيء بدون اتصال جيد بالآخرين، وتتلخص أهمية الاتصال التربوي في النقاط الآتية:

*يمكن للاتصال فتح مجال للاحتكاك بين المعلم والمتعلم وفتح الفرصة للتفكير والإطلاع والحوار وتبادل المعلومات، مما يفسح المجال لاكتساب معلومات وأفكار متنوعة.

*يتيح الاتصال الفرصة للتعرف على آراء الآخرين وأفكارهم عن طريق الحركة التي يحدثها على شكل حوار ونقاش بين طرفين (معلم/متعلم) أو أكثر (معلم/متعلمين).

*كما أن الاتصال يفسح لكل فرد المجال للمشاركة في الحوار والنقاش مما يساعده على تكوين شخصيته المستقلة والناضجة في المجتمع.

*يساعد الاتصال التربوي على نقل وتبادل الخبرات والثقافات بين المعلم والمتعلم.

*أنها الوسيلة الأساسية لإنجاز أهداف الدرس، وبالتالي إنجاز جميع أهداف العملية التربوية في الثانوية.

وتتوقف هذه المهارة على نجاح المعلم في ممارسته لدوره، حيث يمكن من خلاله زيادة معدلات المشاركة داخل القسم، وذلك لأن المعلومات التي يقدمها تتسم بالصدق والصراحة والوضوح والشمول[1].

*يساعد الاتصال التربوي على تنمية روح العمل الجماعي وتنمية جوانب المشاركة الجماعية داخل الفصل الدراسي، ويعتمد نجاح هذه العملية على مدى توافر أسس المشاركة والتواصل التي تقوم على تضافر جميع الجهود من أجل تحقيق الأهداف[2].

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 43.
[2] إسماعيل محمد ذياب: مرجع سابق، ص 254.

*كما يساعد الاتصال التربوي على التعرف على الأوضاع التعليمية الراهنة والمشكلات المختلفة التي يواجهها المتعلمون على اختلاف مستوياتهم وأوضاعهم النفسية والاجتماعية وجوانب القصور في العملية التعليمية ومناقشتها ومحاولة إيجاد أنسب الحلول لها للارتقاء بالعملية التربوية.

وعملية الاتصال التربوي تعد بمثابة أداة مهمة لربط كافة المكونات الداخلية داخل حجرة الدراسة مع بعضها، ويعتبر الاتصال الفعال وسيلة أساسية في تحسين الأداء، والتبادل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم وتعمل أيضا على خلق فرص الاحتكاك والتقارب بينهم.

وأخيرا إن مهارة الاتصال مهارة إنسانية، فهي احترام للإنسان وقيمه وتفكيره ومشاعره، ومن خلالها يتم مواجهة احتياجاتهم الأساسية.

3-أهداف عملية الاتصال التربوي:

إن الغرض الأساسي من عملية الاتصال التربوي هو إحداث تغيير في البيئة أو في الآخرين، فالمرسل يقصد من إرساله التأثير في مستقبل معين (محدد)، لذلك يجب التمييز بين مستقبل مقصود وآخر غير مقصود في عملية الاتصال.

إذ يجب أن تصل الرسالة إلى الطرف المقصود وليس غيره حتى تؤدي الرسالة غرضها، فالغرض والاتصال لا ينفصلان، فكل اتصال له غرض ألا وهو الحصول على استجابة معينة من شخص معين، أو مجموعة من الأشخاص فقد لا يستجيب المستقبل بالشكل الذي يقصده المرسل.

وتهدف أيضا إلى إحداث تفاعل بين المرسل والمستقبل من حيث الاشتراك بفكرة أو مفهوم أو رأي أو عمل.

وتهدف إلى أن يؤثر أحد طرفي الاتصال في الطرف الآخر بحيث يؤدي هذا التأثير إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم[1].

كما تهدف عملية الاتصال التربوي إلى تربية النشء وإعدادهم ثقافيا وتربويا للقيام بالدور الإيجابي في المجتمع، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات الضرورية ليصبح المتعلم قادرا على الإنتاج.

-رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين عبر الوسائل المختلفة (المطبوعات، التسجيلات المرئية والصوتية...الخ).

-معالجة الكثير من المشكلات التربوية ومشكلات التعلم.

[1] محمد محمود الحيلة: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، مرجع سابق، ص ص 72-73.

4-شروط نجاح عملية الاتصال:

يعتمد الاتصال الفعال الذي يحقق المشاركة والتأثير على شروط وعوامل أساسية ذات علاقة بعناصره.

أ-بالنسبة للمصدر: حسب محمد محمود الحيلة[1] وحتى يتمكن المرسل من إيصال رسالته على الوجه الأمثل ينبغي أن تتوافر فيه عدة شروط منها:

*أن يكون مقتنعا ومؤمنا بالرسالة التي ينوي إيصالها إلى المستقبل أو المتعلم.

*أن يكون متمكنا وملما بمحتوى الرسالة من معلومات ومهارات واتجاهات.

*أن يكون متيقنا وملما بطرق الاتصال المختلفة.

*أن يكون على علم بخصائص المستقبلين للرسالة وصفاتهم من حيث خلفيتهم العلمية والاجتماعية.

*أن يكون متمكنا من كيفية استعمال الأجهزة والوسائل المختلفة وتشغيلها والتي قد يستعملها في حصته.

*أن يحسن اختيار الوقت والمكان الملائمين لتوصيل رسالته.

*أن يشجع التغذية الراجعة للمستقبل.

*أن يمتلك مهارات اتصال معينة كالكتابة والتكلم، فمن المهارات الأساسية للمعلم الناجح التكلم بصوت مسموع والكتابة بخط واضح ومقروء والقدرة على الربط والشمول.

*أن تكون اتجاهاته نحو نفسه ونحو رسالته ونحو المستقبل إيجابية، لأن ذلك يزيد من فرص نجاح الاتصال.

تجدر الإشارة إلى أن مصادر المعرفة في الموقف التعليمي قد تنوعت، ولم يعد المعلم هو المصدر الوحيد لها، أو أن الإلقاء وسيلته في نقلها، بل إن مصادرها كثيرة و متنوعة منها: **الفيلم التعليمي والمسجلات الصوتية والإذاعة المرئية وإجراء التجارب واستخدام الرسومات أو التمثيليات وغيرها.**

ومسؤولية علوم التربية هي أن تحدد الدور الذي يؤديه المعلم في كل موقف منها وأسلوب العمل داخل هذا المجال ودراسة العوامل التي تؤثر في عمليات التعليم.

[1] نفس المرجع السابق ، ص ص 78-79.

ب-بالنسبة للمستقبل:

هناك مجموعة من المعايير والشروط الواجب توافرها في المستقبل منها:

*الإطار المرجعي للمستقل يؤثر على استجابته للرسالة حيث يفك رموزها طبقا له[1].

*الراحة الجسمية والنفسية.

*شعور المستقبل بأهمية الرسالة وما تحمله من خبرات أو معلومات أو أفكار.

*أن تكون لدى المستقبل اتجاهات إيجابية نحو نفسه ونحو المرسل.

وبصورة عامة يعتمد نجاح الرسالة على كون المستقبل إيجابيا وفعالا في أثناء نقل الرسالة.

ويجب ألا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل، ولكن بما يقوم به المستقبل سلوكيا، فالسلوك هو المظهر والدليل على نجاح الرسالة وتحقيق الهدف، وينبغي أن يدرك المعلم أن نجاح الدرس لا يقاس بمقدرته على تقديم المعلومات ولكنه يقاس بما يقوم به المتعلم ويستدل منه على بلوغ الهدف.

ومن المعروف أن إدراك المفاهيم الجديدة أو معرفة معناها يتوقف على عوامل كثيرة من بينها: الخبرات السابقة للمتعلم أو نوع الوسائل أو الأساليب التي تقدم له الخبرات الجديدة وقدرته على رؤية العلاقات المختلفة بين الجديد والقديم من المعرفة، وكذلك على حاجته النفسية والاجتماعية، وبذلك لا تصبح مهمة المعلم التلقين والإلقاء، وإنما مهمته تهيئة مجالات الخبرة للمتعلم، وإعداد الظروف التي تسمح بالتعلم حتى يتم اكتساب الخبرة وتعديل أنماط السلوك بعد دراسة كل العوامل الموجودة في مجال الموقف التعليمي والتي من شأنها أن تؤثر على قدرة المستقبل على التعلم.

وليس شرطا ألا يبقى المرسل مرسلا والمستقبل مستقبلا في أثناء عملية الاتصال داخل غرفة الصف فقد يتحول المرسل مستقبلا والمستقبل مرسلا، وهكذا تتم عملية الاتصال على شكل دورة متكاملة يمكن أن نطلق عليها دورة أو حلقة الاتصال.

ج-بالنسبة للرسالة:

ينبغي تصميم الرسالة بصورة تجذب انتباه المستقبل، لأنه من الصعب نجاح عملية الاتصال إذا كان المستقبل غير منتبه إلى الرسالة، ولذلك يراعى العناصر التالية لضمان انتباه المستقبل للرسالة:

---

[1] هالة منصور: الاتصال الفعال، مفاهيمه، أساليبه، ومهاراته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 65.

-مدى حاجة المستقبل لموضوع الرسالة.

-صياغة الرسالة بحيث تحتوي على مثيرات تضمن استمرار انتباه المستقبل وتشوقه لمتابعة الرسالة كإلقاء الأسئلة وإثارة المشكلات المناسبة خلال عملية الاتصال[1].

-اختيار المكان المناسب يضمن استقبالا ناجحا.

-اختيار الوقت المناسب يضمن استقبالا أفضل للرسالة عند المستقبل.

-مراعاة صياغة الرسالة بشكل يسهل على المستقبل فهمها.

-مراعاة صياغة الرسالة ومستوى المستقبل العلمي والنفسي والعقلي.

د-بالنسبة لقناة الاتصال:

لكل وسيلة من وسائل الاتصال مزايا ونواحي قصور، وكلما توفر عدد من هذه الوسائل أتاح ذلك الفرصة للمرسل لأن يختار من بينها الوسيلة أو الوسائل التي تتناسب مع الهدف المقصود وتتناسب مع صيغة الرسالة ومع طبيعة المستقبل وخصائصه[2].

هذه الوسائل تتباين فيما بينها من حيث قدرتها على تحقيق هدف أو أهداف معينة، كما تتباين أيضا في مدى قدرتها على نقل رسالة معينة.

بالإضافة إلى أن المستقبلين للرسالة يتفاوتون من حيث خصائصهم.

هـ-بالنسبة للتغذية الراجعة:

لكي تنجح عملية الاتصال و تحقق أهدافها لا بد للمرسل أن يعرف أثر ما يقدم من معلومات وخبرات واتجاهات في المستقبل، وذلك من المناقشة وعرض الرأي، كما يقتضي الأمر معرفة رد الفعل عند المستقبل سلبا أو إيجابا.

فالتغذية الراجعة هي استجابة المتعلم للأسئلة والمتغيرات التي يطرحها المعلم، وهي عملية تجعل الاتصال يتم بين طرفي المرسل والمستقبل وبالعكس، كما أنها تبين مدى التفاعل الذي يتم بين المعلم والمتعلم عن طريق وسائل تعليمية متنوعة تحمل رسالة ذات أهداف محددة، وتكون التغذية الراجعة من المستقبل إلى المرسل عادة ، وتفيده في تصحيح الأخطاء الواردة في الرسالة وفي تحسين عمليات ترميزها وتنظيمها ونقلها أو في مساعدة المستقبل في تحليلها وفهمها، وقد تكون من

[1] السيد عبد الحميد عطية ومحمد محمود المهدلي: مرجع سابق، ص 66.
[2] نفس المرجع السابق، ص 68.

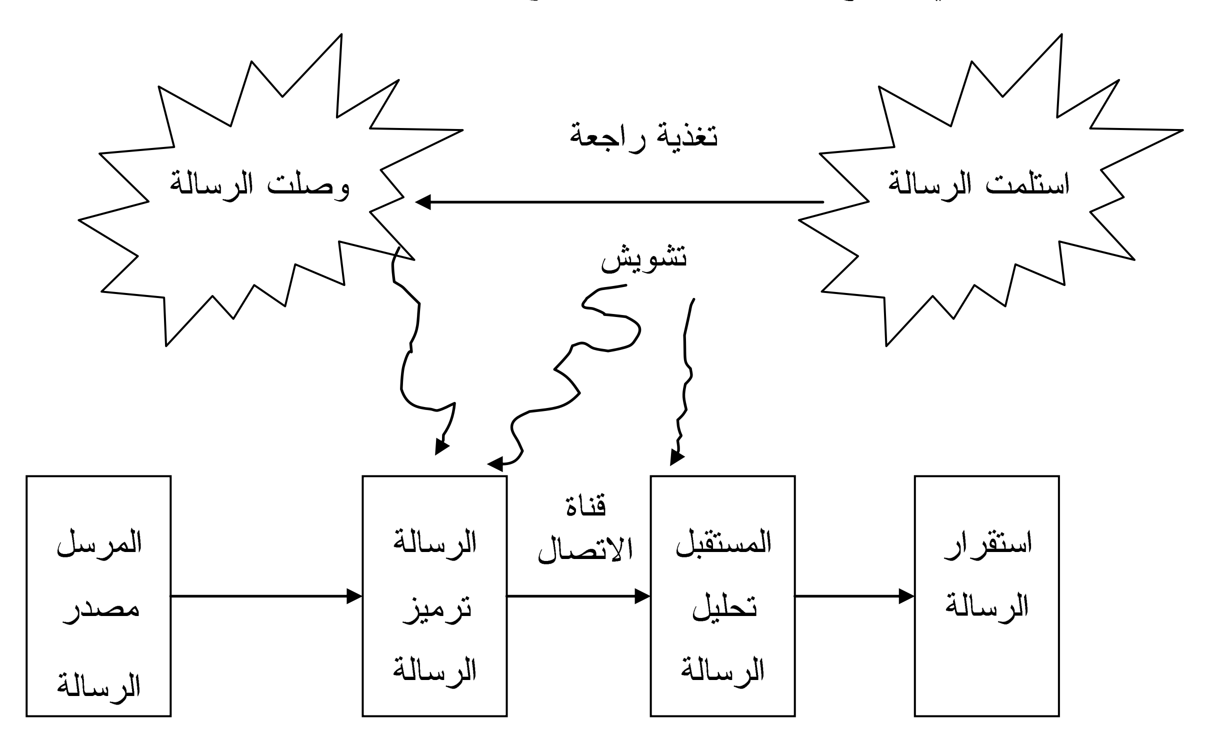
المرسل إلى المستقبل، وذلك عندما يستجيب المعلم ويرد على أسئلة متعلميه واستفساراتهم، فالتغذية الراجعة تكون باتجاهين بين المرسل والمستقبل.

من خلال ما تقدم نستطيع القول أن المعلم يقوم عند أداء عمله داخل الفصل (المرسل) بمحاولة توصيل فكرة أو معلومة معينة(الرسالة) إلى متعلم أو مجموعة من المتعلمين داخل الفصل (المستقبل)، ومن خلال ملاحظته لمدى استجابتهم والتي يستدل عليها من خلال انفعالاتهم وتعبيرات وجوههم وتساؤلاتهم المختلفة (الاستجابة ورد الفعل)، ثم يحاول المعلم التأكد من حسن وصول الرسالة المطلوبة، وعندما يجد أن الرسالة لم تصل إلى المتعلمين بالشكل المرغوب فإنه يتم إعادة الاتصال (التغذية الراجعة) من خلال صياغة الرسالة بطريقة أخرى (باستخدام تعبيرات أو ألفاظ أخرى) أو بإرسالها باستخدام وسيلة أخرى (كعرض لوحة توضيحية واستخدام بعض التقنيات والوسائل...الخ).

كما تتطلب سلامة الاتصالات التربوية ووضوحها من المعلم أيضا العمل والاهتمام بمحاولة توفير المناخ الجيد للاتصالات داخل الفصل.

حيث يتم في عملية الاتصال نقل المعرفة بأنواعها من شخص إلى آخر فهي عملية تتخذ مسارا يبدأ من المصدر إلى المستقبل، ثم يرتد ثانية إلى المصدر على شكل تغذية راجعة تساعد المرسل على معرفة ما تحقق من أهداف فيغير رسالته ومحتواها وقناة الاتصال بما يحقق التفاهم، وعملية الاتصال لا تسير في اتجاه واحد بل في اتجاهين، وعملية التعليم فيها اتصال بين المعلم والمتعلمين، حيث يكون المعلم فيها مصدرا للمعلومات والمتعلمين مستقبلين لها وهناك وسيط (قناة اتصال) بينهما يقوم بنقل المعلومات.

والشكل الآتي يوضح العناصر الأساسية لنموذج الاتصال:



شكل رقم 04: العناصر الأساسية لنموذج الاتصال

5-العوامل المؤثرة على الاتصال التربوي:

نستطيع القول أن عملية الاتصال بجوهرها ليست عملية ثابتة جامدة، بل هي عملية ديناميكية متصلة يؤثر كل عنصر فيها ويتأثر بها، وهي تبدأ من المرسل – المعلم – وتنتهي عند المستقبل – المتعلم – فالاتصال الناجح هو الاتصال الذي يخلق بين المرسل والمستقبل تماثل في المعاني.

أضف إلى ذلك أن نجاح الاتصال بين المعلم والمتعلم يتوقف على سلوك المرسل والمستقبل.

بالإضافة إلى ذلك هناك عوامل تخص المرسل والمستقبل لكي يكون الاتصال فعالا.

1-**العوامل النفسية:**

إن كل فرد يدخل في اتصال مع الآخر يدخل مباشرة في وضعية تحدد دوافعه الاتصالية وبالتالي من الضروري فهم العوامل النفسية التي تعوق عملية الاتصال التربوي بين المرسل والمستقبل.

فالفرد يعمل كجسم خاضع لمجموعة من القوى، هذه القوى قد تكون خارجية-الضغوط المحيطة- أو داخلية مرتبطة بماضي الفرد، ومجموع هذه القوى المؤثرة على الفرد تخلق حاجات للتوتر فينتج عن هذه التوترات مجموعة من السلوكات، قد تكون هذه السلوكات نوعان: سلوكات إيجابية وسلوكات سلبية.

بالنسبة للسلوكات الإيجابية هي الحاجة إلى بلوغ الأهداف وتحقيقها.

أما السلوكات السالبة فهي تتعلق بحاجة التحول عن الأشياء ومحاولة اجتناب أي نوع من الاتصال فتخلف توترات سالبة هي أصل النوع الثاني من السلوك[1].

بمعنى أن كل سلوك اتصالي خاضع للقوى الخارجية والداخلية المؤثرة في طرفي الاتصال، فمثلا لكل من المعلم والمتعلم أهداف مزدوجة تجعلهما يدخلان في وضعيات اتصال مفهومة.

فالمعلم مثلا ينتقي رسالة ما ويحاول إيصالها إلى المتعلم مع مراعاة ظروفه النفسية ومن هنا تتأثر وتتحدد درجة تفهم المستقبل لمحتويات الرسالة.

[1] Arabic J.C : La psychologie de la communication. K. EDARMAND, Collin, Paris, 1999, P 10.

2-العوامل الاجتماعية:

إن نوع الاتصال يخضع بشكل كبير للوضع الاجتماعي للمعلم والتي تحددها المكانة التي يحتلها في النظام الاجتماعي، فالوضع الاجتماعي يسجل كعنصر مركزي في نظام مدرج هو أحد المعوقات التي يتلقاها الاتصال، ويعمل الفرد حسب وضعه على تطوير عدد من الأدوار الاجتماعية تسيطر على السلوكات والمواقف التي تبدو له أنها مناسبة لوضعه وبالضبط يعتمد على السلوكات التي يتوقعها عند الآخرين باعتبار وضعه.

وهنا يظهر أيضا أحد التهديدات المسبقة للاتصال مما يؤدي إلى ظهور اضطراب في الاتصال[1].

فمن الممكن أن يستعمل المعلم مصطلحات تخدم مركزه الاجتماعي لكنها تكون صعبة الفهم على المتعلم ولا تتفق مع المركز الاجتماعي له.

هذا يعني أن الاتصال من الأسفل إلى الأعلى قد ينقطع بسبب عدم نقل جميع المعلومات للمتعلمين وبالتالي ينعدم ذلك التفاعل بين المعلم والمتعلم نتيجة خشية النقد والحرج[2].

هذا الأمر قد يؤدي إلى تعارض وانقطاع الاتصال مما يؤدي إلى انفصال في العلاقة لأن وضعية المعلم الاجتماعية لا تخدم وضعية المتعلم الاجتماعية وأيضا قد يكون المعلم يستخدم التكبر والتسلط والظلم في عملية الاتصال، وهذا بسبب الدور الذي أعطي إليه كمعلم من طرف المسؤولين فقد لا يتقبل المتعلم هذه الوضعية وتعيق عملية الاتصال بسبب صفات عدم الخضوع والقبول وتسيطر عليه سيطرة هو الآخر، فيصبح هناك تعارض للأدوار وهذا عندما يعتمد فرد ما سلوك مخالف لما كان متوقع باعتبار وضعه.

هناك الأحكام المسبقة التي تلعب دورا مهما في إعاقة الاتصال يقول Arabic. J.C "إن كل فرد يعمل واعيا أو غير واع بعدد من الأحكام المسبقة والأفكار المقبولة الاجتماعية التي تسهل له التواصل أو تعرقله إذا كانت تلعب دورا محددا في الاتصال فذلك لأنه مركبات تمثيل الغير –تمثيل ذاتية الغير– ومنها الدلالة التي تعطيها الوضعية لها وظيفة تنسيقية لسلوك الشريك وردود أفعاله فهي تحدد مسبقا وتوجه الاتصال..."[3]

مثلا يأتي هذا كنتيجة مسبقة لما يفترضه المعلم مسبقا بأن المتعلم قد يستوعب الرسالة، أي لا توجد حاجات للتحصيل الكافي كما قد تكون له فكرة مسبقة بأن المتعلم قد يستوعب الرسالة، كما

[1] Ibid, P 12.
[2] Ibid, P 14.
[3] Ibid, P 16.

قد تكون له فكرة مسبقة سلبية عن المتعلم باعتباره تلميذ فاشل غبي وأنه أعاد السنة، فإذا لا يحتاج إلى تبادل الأفكار معه بكل جدية، وحتى أيضا المتعلم له أفكار مسبقة عن المعلم كأن يراه مرة ويرى تصرفاته فيتجنبه، وبالتالي يتجنب كل خطوة يقوم بها المعلم اتجاهه، وبما في ذلك عملية الاتصال، وهكذا فإن هذه الأحكام المسبقة تلعب دورا جوهريا في طبيعة العلاقات التي يقيمها المعلم مع المتعلم، فإن عدم الاكتراث بما حدث عند المتعلم من آليات الدفاع قد يجعله يعيش في قلق وعزلة وهذا ما يجعل الاتصال صعبا جدا.

3-المتغيرات المعرفية:

إن وجود نقص المهارات الاتصالية التي يجب أن تتوفر في المعلم والقدرة على المهارات تتمثل في استخدام اللغة اللفظية (فيكون لديه المهارة في استعمال اللغة والإشارات) فنقصها يؤثر على المعلم في إيصال الرسالة، والتقصي في معرفة تصميم الرسالة بطريقة جذب انتباه المتعلم تؤدي إلى النفور وعدم الاكتراث بها.

أما فيما يخص المتعلم فإن الإطار الدلالي للمستقبل يؤثر على استجابته للرسالة التي ترسل إليه لأن الرسالة تصبح مجرد حروف لا قيمة لها والأصوات لا مغزى لها إذا انعدم فهمها والرموز تكون غير معروفة أو مفهومة للمستقبل[1].

وبالتالي فإن مشكل الدلالات اللفظية قد تعرقل عملية الاتصال، فهذه الأخيرة تقوم بنقل البيانات وذلك على شكل كلمات التي تعبر عن الرموز المشتركة، وقد تنشأ المشكلة عندما تعطي الكلمات معاني مختلفة للأفراد المختلفين بحيث يفهمها بصورة مختلفة، كما يفهمها غيرهم أو تكون الصياغة معقدة بحيث لا تكون المعاني واضحة من الوهلة الأولى أو أنها من الممكن أن تفهم بصورة تختلف عن المقصود منها[2].

إلى جانب ذلك هناك مستوى الإدراك بين المعلم والمتعلم، الأمر الذي يؤدي إلى الاختلاف في تحليل الرموز والدلالات اللفظية خاصة من طرف المتعلم فعجزه عن تحليل وفهم الدلالات اللفظية يؤدي إلى عدم تأثير المعلم بالشكل المطلوب بسبب اختلاف مستوى الإدراك وهذا يؤدي إلى تباين في عمليتي الترميز وفك الرموز، وهذا يعتبر من أهم العناصر التي تؤدي إلى انهيار الاتصال، فنتيجة لذلك فإن التحريف غالبا ما يحدث بسبب الدلالة وهذا لا يعني أن أي من الطرفين

[1] Ibid, P 13.

[2] عمر عبد الرحمن: مبادئ الاتصال التربوي الإنساني، دار وائل للنشر، عمان، ص 42.

مخطئ أو مصيب، ولكنه يعني أن الأفراد في موقف سيختارون من خبراتهم السابقة الجزء الذي له صلة بموقف الحاضر وأي اختلاف بين الصياغة والفهم سيخلق حاجزا دون الاتصال الفعال[1].

حيث يقوم الاتصال التربوي الفعال على التعليم التشاركي والتعلم الذاتي وكذا التعلم القائم على الحرية وتعلم الحياة من خلال الحياة ويأخذ هذا النوع من التواصل أشكالا متنوعة فهو يكون تارة اتصالا أفقيا وتارة عموديا وأخرى دائريا أو شبه دائري معتمدا في ذلك على مبدأ الحوار في إطار بيداغوجي.

وفي هذا التواصل يأخذ المعلم صفة المرشد والموجه ليتخلى عن التلقين واحتكار الكلام تاركا المتعلمين يتعلمون في وضعيات معتمدين على أنفسهم في إطار التعلم الذاتي ليصلوا إلى إيجاد الحلول الناجعة للمشكلات التي تعترضهم داخل وخارج الفصل الدراسي.

ولكي يكون الاتصال فاعلا وفعالا على مستوى الكلام والكتابة لابد من اعتماد أسلوب واضح ومتين ومنسق وفي نفس الوقت يكون مشوقا ومثيرا ومستفزا لفضول المتعلم يحركه ذهنيا ووجدانيا وحركيا، هذا من جانب المعلم أما من جانب المتعلم الذي هو المتلقي لابد من تلافي كل أشكال العوائق الباتولوجية (المَرضية) والتي تحول دون تحقيق تواصل مفيد ومن هذه الصعوبات: الضجيج والتشويش والتمركز على الذات وعدم الانتباه واللامبالاة.

وحتى يتحقق هذا هناك تقنيات وأساليب متنوعة للاتصال التربوي سنوردها فيما يلي:

6-تقنيات الاتصال التربوي:

إن العملية التربوية هي بصورة أساسية اتصال بيداغوجي، فمن الضروري تحليل ما يجري بين اللحظة التي يقوم فيها المعلم بالاتصال التي تبث فيها رسالة معينة بين فعل المتعلم واللحظة التي يستقبل فيها المفهوم لنرى مدى تأثير هذا الاتصال على نفسية المتعلم، لنذكر هنا في هذا الفصل الصورة العامة في الصف، ونعالج الأوجه النفسانية التي تؤثر على العلاقة الإنسانية، فالعلاقات داخل العمليات التربوية من المستحيل بالطبع مناقشة هذه المسألة بمعزل عن هذا المبدأ (الاتصال).

إذن يحتل أهمية كبرى في المجال الإنساني، وينبع ذلك عن اهتمام البيداغوجيين بالعلاقة التربوية الإنسانية، وتركيزها على مبدأ التأثير المتبادل بين المعلم والمتعلم وأيضا اهتماما بالاتصالات المتجهة من المعلم إلى المتعلم التي يمكن بها الوقوف على مشاعر واتجاهات المتعلمين التي تخلق علاقة إنسانية في هذا المجال التربوي، فإن التأثير على الدافعية والانفعالات والعاطفة

[1] نفس المرجع السابق، ص 45.

هي من الجوانب الأساسية للمعلم أن يعمل بها، فهذا يكون عن طريق الكلمات التي يستعملها والحركات التي يسلكونها للوصول إلى مشاعر المتعلمين من أجل جلبهم إلى التعلم وتخلق معهم علاقة إيجابية قد تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية.

إن الاتصال التربوي (البيداغوجي / الصفي) يأخذ بعين الاعتبار تحليل عمليات الاتصال (كاللغة المكتوبة والشفوية وغير اللفظي) هو أحد طرق الدراسة والحياة المدرسية، لذلك فإن أي علم يهتم بالمجتمع المدرسي أو السلوك الإنساني يجب أن يهتم بالضرورة بعملية الاتصال لأن المعايير والعمليات التي تنتقل بين المعلم والمتعلم من المؤكد أنها تؤثر على التحصيل الدراسي.

وحتى نوضح القصد الذي نهدف إليه في هذا البحث يجب أن نهتم بالاتصال الذي يتم عن طريق الاتصال اللفظي (كلمات، رموز) والاتصال غير اللفظي (حركات الجسم).

أ-الاتصال اللفظي:

يعد الاتصال اللفظي من خصائص الإنسان المميزة، فإن الكلمة هي التي تعبر عن مجموعة من المعاني، فالمعلم في الوهلة الأولى يقوم باتصال شفوي، فإن الكلمة تساعد المعلم على التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة كما يمكن إرسال المعاني إلى الكثير من المتعلمين، فالكلمات تساعد على نقل المشاعر التي يمكن أن تفهم بعد لحظات قليلة.

فبعد ظهور علم الاتصال كان الاهتمام مركز على الكلمات، وبعد ذلك كان التوجه إلى دراسة اللغة بارتباطها مع الموضوع والمحتوى الاجتماعي، وبعد ذلك هناك تطور ملحوظ حيث أصبحت الدراسات تهتم بالكلمة التي يقولها شخص داخل محتوى معين، أي أن اللغة لا تدرس وحدها بل داخل محتواها ووظيفتها الاجتماعية[1].

فداخل غرفة الصف عند اتصال المعلم بتلاميذه فإن الكلمات المستخدمة لابد أن تكون في المجال التربوي دون غيره ذلك أن الاتصال اللفظي ليس عبارة عن إنتاج معاني أو مدلولات ولكن عبارة عن سلوكات ملحوظة داخل وظيفتها.

***الاتصال اللساني/اللغوي:**

حتى يتم الاتصال بطريقة ناجعة لابد من اعتماد تقنيات الاتصال اللفظي اللساني وسمي باللساني نسبة إلى اللسان، فاللسان يعتبر الأداة الراقية التي استخدمها الإنسان للتواصل وتحديد رؤيته لنفسه وللآخرين.

[1] Armengaud. F : La Pragmatique, Paris, PUF, 1995, P 121.

ويرى دوسيسير في هذا الصدد أن: "اللسان نسق من العلامات المعبرة عن الأفكار، وهو بذلك تنبيه بأبجدية الصم–البكم، وبالطقوس الرمزية وبأشكال الآداب والإشارات...الخ، إلا أنه أرقى عنصر داخل هذه الطقوس"[1].

وفي هذا الإطار سوف نتحدث عن مفهومين مرتبطين بالاتصال اللساني وهما القدرة اللغوية (الكفاية اللغوية) والقدرة التواصلية (الكفاية التواصلية) فما الفرق بينهما؟

إن الكفاية اللغوية مرتبطة باستخدام اللغة كأداء كلامي مرتبط بقواعد محددة ومضبوطة، فاللغة لها عدة وظائف تعليمية / تعلمية تعكس مدى أهميتها وفعاليتها في البيئة التعليمية ولن تقوم اللغة بهذه الوظائف إلا من خلال معلم واع معدا إعدادا لغويا وأخلاقيا وعلميا، لا يقبل خطأ في اللغة أو لحنا في النطق أو ركاكة في التعبير. بل يهذب عبارات المتعلمين ويستخدم اللغة في عمليات التفكير استخداما صحيحا يفهم وظائف اللغة عقليا واجتماعيا ونفسيا وثقافيا فهما جيدا واعيا حتى تؤدي اللغة وظائفها داخل الفصل الدراسي على أكمل وجه.

أما الكفاية التواصلية أو ما يصطلح عليه عند اللسانيين بالقدرة التواصلية هي حسب هايمز لا تقتصر على معرفة النسق اللغوي وإنما تتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي.

وفي هذا السياق يقول Armengaud. F فإن اللغة تعتبر كشكل من الحياة بمعنى أنها نشاط عام للاتصال وليس تعبير عن فكرة ولكن ظهرت فورا عند المجتمع وتوجد فقط في عملية قوانين الاتصال[2].

أما Martinet. A فإن اللغة وسيلة للاتصال[3].

فتقول أن اللغة أي الكلمات المستعملة بدونها لا وجود للاتصال فبهذا تقول أنها الوسيلة المستعملة من اجل فهم نوع من الاتصال، والعلاقة الموجودة بين المعلم والمتعلم، إذن الكلمات مجرد تنبيه للأفكار والمشاعر التي تصرحها للمتعلم بمعنى التكلم هو فهم طرق المعاني والتأثير في الآخر[4].

---

[1] فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر: دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ص 72.

[2] Armengaud. F : Op-Cit, P 57.

[3] عمر عبد الرحمن: مرجع سابق، ص 30.

[4] نفس المرجع السابق، ص ص 30-31.

هذا ما ذهب إليه كل من تشارلز كولي بتعريفه للاتصال "بأنه الآلية التي توجد في العلاقة الإنسانية، وتنمو عن طريق استعمال اللغة، ووسائل نقلها وحفظها"[1].

أما Ridsherds. R فقد قام بتعريف الاتصال حيث قال أنه حديث حين يؤثر عقل عن عقل آخر، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث في عقل المتلقي خبرة متشابهة لتلك التي حدثت في نقل المرسل، ونبحث عنها بشكل جزئي، وهذا عن طريق استعمال اللغة[2].

ومنه نستنتج أن وظيفة الاتصال اللفظي أو اللغة داخل الاتصال هو إنتاج التعبير وتبديل الأدوار معنى ذلك أن المعلم عندما يقوم بالتكلم يحاول أن يؤثر على مستمعيه ويحدث تغيير على مستوى العقل والسلوك...الخ.

فاللغة هي الوسيلة التي تسمح للفرد بالتعبير عن سلوكات أو عرض السلوكات في مختلف الأدوار التي تكون من نابع الذاتية التي تشكل شخصيته فإن الفرد لا يكون في موقف اتصال فإن دوره يكون في حال خفاء[3].

بمعنى أن المعلم الذي لا يدخل في عملية الاتصال مع المتعلمين لا نستطيع أن نتعرف عن دوره بالتالي تكون شخصيته غير قابلة للملاحظة ولا نتخيل أي حلقة مشتركة بينه وبين المتعلم.

ب-الاتصال غير اللفظي:

يتم الاتصال غير اللفظي بصورة مستمرة ويمكن تمييز هذا النوع من الاتصال بسهولة أو قد يكون خفيا تصعب ملاحظته من قبل المستقبل (مثلا: الرسائل التي تبعث عن طريق وضعية الجسم، حركات اليدين، هز الرأس...الخ).

إذن يجب أن لا نكتفي فقط بالاتصال اللفظي لأنه قد لا يؤثر وحده على الفرد، فهذا ما ذهب إليه كل من Bateson و Bird wisstell فرأيهما أن عملية الاتصال بين شخصين ليست محددة فقط بالاتصال اللفظي، ولكن هو تقدم أكثر تعقيدا أين ينمو السلوك الجسمي فقط، والإشارات والحركات الإرادية واللاإرادية تلعب دورا خاصا في تقدم وجود لرمز السلوك الخاص بكل ثقافة[4].

والقصد من ذلك أنه لا يمكن أن تتم عملية الاتصال بدون استخدام الحركات والإشارات التي تعبر عن المعنى الذي تريد الوصول إليه، فإن الاتصال غير اللفظي يصاحب الاتصال اللفظي ويكون بالتالي نابع عن مشاعرنا وإحساساتنا.

---

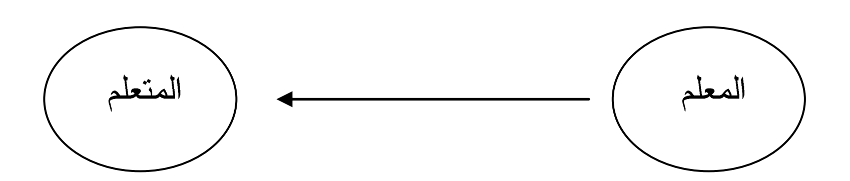
[1] نفس المرجع، نفس الصفحة.
[2] Basagana. R : La Science de la communication, Paris, PUF, 1992, P 37.
[3] Arabic. J.C : Op-Cit, P 09.
[4] Bird Wisstell : La Cité par Lohisse, La communication de la transmission a la relation, Belgique, Bruxelles de Boech, 2001, P 139.

فالاتصال غير اللفظي معناه التعبير بالإشارات وتعابير الوجه وتعابير أخرى وكما هو معلوم من الممارسات التربوية داخل الفصول الدراسية أن كل معلم يوظف في قسمه أنواعا من الحركات وكل حركة لها دلالتها ولها تأثيرها في عملية الاتصال وفي التأثير على المتلقي.

7-اتجاهات الاتصال التربوي[1]:

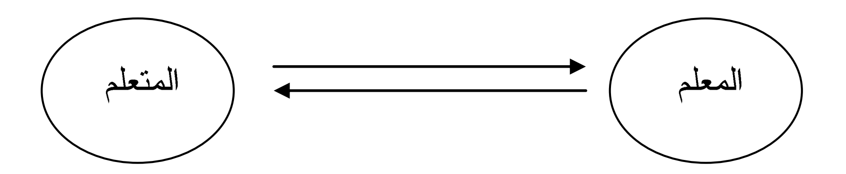
منذ أن تبلورت الأهداف التربوية وأصبحت هناك معلومات ومهارات موجهة لفئة معينة، يسعى النظام التربوي لتنمية قدراتها ومهاراتها، منذ ذلك الحين عرفت المدارس نظام الاتصال وخاصة في غرفة الصف التي تعكس الصورة الواضحة لنظام الاتصال المباشر.

ورغم أن نمط الاتصال المباشر هو الشكل السائد في غرفة الصف حيث يواجه كل من المعلم ومتعلميه بعضهما البعض ويتفاعلون معا، إلا أن الاتصال السائد هو اتصال أحادي الاتجاه.



غير أن هذا النمط (أحادي الاتجاه) يسود في نطاق النظم التعليمية التي تؤكد بصفة أساسية على طريقة التلقين، كوسيلة تربوية يعتمد عليها المعلم في توصيل المعلومات إلى المتعلمين حيث يكون المعلم هو المتحدث (الملقن) والمتعلم هو المستمع (المتلقي) للمعلومات التي يطرحها عليه المعلم.

أما بالنسبة لنظم التعليم التي تطبق طرق التدريس الحديثة فإنها تبرز فاعلية نظام الاتصال ثنائي الاتجاه في غرفة الصف، حيث يكون التفاعل وجها لوجه بين المعلم والمتعلم مع إتاحة الفرصة للمتعلم للتفاعل مع زملائه في غرفة الصف، وبذلك لا يكون هناك محاضر ومتلقي، وإنما يكون الاتصال قائما على أساس الأخذ والعطاء أي أنه اتصال ثنائي الاتجاه حيث يكون الملقن هنا موجه ومنظم للعملية التعليمية وليس ملقنا للمعلومات فقط.



[1] السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص 190.

وتؤكد معظم الدراسات والبحوث التي استخدمت في تقويم طرق التدريب على أهمية الطرق التي تدعم الاتصال ثنائي الاتجاه داخل غرفة الصف.

ومع ذلك فإنه من المؤكد أن المعلم يلعب دورا واضحا في عملية الاتصال سواء كان أحادي الاتجاه أو ثنائي الاتجاه، مع أن نمط الاتصال أحادي الاتجاه يعتبر الشكل السائد في معظم النظم التعليمية التي تؤكد على التلقين كوسيلة تربوية أساسية في غرفة الصف[1].

ولما كان تحقيق أهداف العملية التعليمية (المتمثلة في توصيل المعلومات والمهارات للمتعلمين) مرتبطة بنمط معين من أنماط الاتصال المتمثلة في الاتصال أحادي الاتجاه، والاتصال ثنائي الاتجاه فقد تأثرت الشخصية بنمط الاتصال السائد في غرفة الصف.

[1] نفس المرجع السابق، ص 200.

8-أنماط وأساليب الاتصال التربوي:

أ-أنماط الاتصال التربوي:

تتأثر شخصية الفرد في مواقفها واستجاباتها وتفاعلها مع القضايا والأحداث بطبيعة نمط الاتصال الذي ساد جو غرفة الصف خلال فترة الدراسة والتعليم، فنمط الشخصية التي عايشت نمط الاتصال أحادي الاتجاه تتخذ أسلوب الاعتماد على الغير، وتكون أقل إيجابية وإقدام في المواقف، كما أن مشاركتها تكون أقل من الشخصية التي أعدت في ظروف نمط الاتصال ثنائي الاتجاه والذي أتاح لها فرصة للتدريب على الإبداع والمحاورة والإقدام والمشاركة الخلاقة[1].

من هذا المنبر ارتأينا أن نلقي الضوء على أداة هامة من أدوات الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم والتي تتم داخل حجرة الدراسة وهي الحوار الذي يعد من المهارات الأساسية اللازمة في القرن الحادي والعشرين حيث يتوجب أن يتقن المتعلمين مهارات الحديث والاستماع والكتابة، وكذلك مهارات العلاقات الإنسانية التي تمكنهم من العمل مع الآخرين كأعضاء في فريق، كما تمكنهم من حل الخلافات والنزاعات التي قد تقع عن طريق الحوار والتفاوض.

ويتم تشكيل الحوار لدى المتعلمين من خلال جملة من المهارات ترتبط ارتباطا دقيقا بكيفية التعامل مع الفرد أو الجماعة، حيث يكتسب المتعلم من خلالها آداب المخاطبة ولباقة التصرف واحترام الآخر والتعاون معه والقدرة على الاتصال والتفاوض والحوار والمناقشة بموضوعية وهي جميعا من المهارات التي تعد الفرد للانتقال من المدرسة إلى دنيا العمل، حيث سيجد نفسه في حالة حوار دائم مع الآخر بدءا من الأسرة التي يعيش فيها وانتهاء بالعالم الذي أضحى قرية كونية صغيرة[2].

---

[1] السيد عبد الحميد ومحمد محمود المهدلي: مرجع سابق، ص 201.
[2] مجلة المربي: الحوار وإكساب المتعلم مهاراته الحياتية، العدد 08، جوان 2007، ص 10.

وهنا يبرز دور المدرسة في تمكين المتعلمين من تلك المهارات التي أضحت الأدوات الأساسية لاكتشاف الآخرين والتعامل معهم بإقامة علاقات إنسانية من ضمنها التعاون والتضامن والتواصل والمواجهة من خلال الحوار والنقاش وتبادل الحجج.

لقد أكدت أبحاث بورين وبياجيه وزابورجيس وغالبرن وغيرهم أن أول ما ينشأ عند مجموعة الأطفال هو المحادثة، ومع المحادثة تظهر الحاجة للبرهنة عن الأفكار، وبعد ذلك ينشأ عند الطفل التفكير كشكل خاص للنشاط الداخلي، ولإكساب المتعلمين مهارات الحوار لابد من تدريبهم عليه بصورة جيدة خلال حياتهم الدراسية وهذا يتطلب أن يستخدم المعلم طرائق التدريس التي تعتمد الحوار كالمناقشة والندوة وحلقات البحث والمناظرة وغيرها في أنشطته التعليمية / التعلمية سواء كان ذلك داخل الصف أم خارجه مع الأخذ بالاعتبار أن الشكل الذي يتخذه الحوار يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، حيث يمكن للمعلم أن يستخدم طريقة الحوار والمناقشة في جميع المراحل وفي معظم الموارد الدراسية بدءا من مرحلة التعليم الأساسي وحتى التعليم الجامعي، بينما يقتصر استخدام الندوة والمناظرة على المرحلتين الثانوية والجامعية[1].

وبما أن دراستنا ستكون منصبة على الطور الثانوي فسنتطرق للحديث عن طريقة تشكيل الحوار لمتعلمي الثانوي حيث يمكن استخدام الحوار بأشكاله المختلفة بشكل أوسع من باقي المراحل الدراسية السابقة وبخاصة بالمواد النظرية، وحيثما توجد قضية تتطلب حلا من خلال تبادل الآراء والأفكار كالقضايا الأدبية والاجتماعية والفلسفية والاقتصادية والعلمية والسياسية وغيرها.

ولكي يكون الحوار طريقة تعليمية مجدية لابد من العناية بتخطيطه وتنظيمه، ويمكن تقسيم خطوات الحوار إلى مرحلتين هما:

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 10.

أولا-مرحلة الإعداد: وتتم كما يلي[1]:

أ-تكون البداية بوجود قضية جدلية ترتبط بموضوع الدرس وتشكل موضوعا للحوار.

ب-يقوم المعلم بتهيئة المتعلمين نفسيا وذهنيا للحوار من خلال الإصرار على ما يلي:

-السعي من أجل معرفة الحقيقة وتقبلها والذهاب معها حيث قادت إليه.

-احترام الرأي الآخر وضرورة مناقشته بموضوعية منزهة عن الهوى.

-التمسك بآداب الحوار من حيث اللغة والصوت والجسم...الخ.

ج-يقوم المعلم من خلال معرفته لآراء المتعلمين الأولية حول القضية (المشكلة موضوع الحوار) بتقسيمهم إلى فئات حيث يشكل الموافقون فئة أولى والمعارضون فئة ثانية والمترددون فئة ثالثة.

د-يقوم المعلم بالتعاون مع المتعلمين بتهيئة الصف وتنظيمه بحيث تجلس كل فئة في مكان خاص بها.

هــ-يحدد المعلم بالتعاون مع المتعلمين موعد إجراء الحوار.

و-يحدد المعلم بالتعاون مع المتعلمين كيفية بدء الحوار كأن يبدأ بين المعلم وأحد المتعلمين أو بين متعلم وآخر، ويكون الحوار جماعيا بين مجموع المتعلمين.

ز-يقوم المعلم بالإعداد الجيد لموضوع الحوار واضعا نصب عينيه قصد تحقيق الأهداف المرجوة من الحوار مهما اختلفت أشكاله والتي تنحصر في تنشيط التحليل وتشجيع التفسيرات والتعديلات وتكوين المواقف أو تبديلها وتجميع المعلومات والأدلة عن الجوانب الهامة لموضوع الحوار وتقويمها وتحليلها وإدخال بعض الحلول المفترضة، وصولا إلى استنتاج التعميمات المناسبة.

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة.

ثانيا-مرحلة التنفيذ:

بعد الإعداد الجيد لموضوع الحوار تأتي مرحلة التنفيذ وتتم كما يلي:

أ-يقوم المعلم بربط القضية الجدلية (المشكلة موضوع الحوار المرتبطة بموضوع الدرس).

ب-يكتب المعلم على السبورة عنوان موضوع الحوار ويحدد العناصر الرئيسية التي ستكون محور الجدل والنقاش ومدار الحوار.

ج-يبدأ الحوار كما هو مخطط له، إما بين المعلم وأحد المتعلمين، أو بين متعلم وآخر، أو بين مجموعات المتعلمين.

د-يبدأ المتعلمون بعرض وجهات نظرهم حول القضية (المشكلة) حسب تسلسل مخطط له سابقا، داعمين آرائهم بالأدلة والمعلومات الصحيحة.

هـ-يتم تدوين ما ينتهي إليه الحوار في كل عنصر من عناصر القضية على السبورة.

و-بعد الانتهاء من جميع العناصر، يقود المعلم مناقشة مع المتعلمين للتوصل إلى نتيجة مشتركة[1].

من خلال ما تم عرضه يمكننا أن نخلص إلى أن الحوار يعد منطلق التجربة الديمقراطية في عملية الاتصال التربوي ويقوم هذا المبدأ على أساس من حرية النقد وإبداء الرأي بعيدا عن قيم الخجل والخوف والوجل، ووفقا لهذا المبدأ يترتب على المتعلمين أن يعلنوا عن آرائهم وقيمهم وانتقاداتهم، وأن يطرحوا أسئلتهم في أجواء حرة متكاملة تدفع بهم إلى مزيد من النمو والعطاء نفسيا وعقليا.

فكما أشرنا سلفا أن المعلم والمتعلم أطراف متفاعلة في محيط غرفة الصف، إلا أن تفاعلهم له أثره على نجاح العملية التعليمية، كما أن له مردودا أيضا على شخصية المتعلم وسلوكه، وتتأثر

[1] نفس المرجع السابق، ص ص 10-11.

عملية التفاعل وما يرتبط بها من أنماط العلاقة بين المعلم والمتعلم بطريقة متبادلة داخل غرفة الصف[1].

وأبرز أنماط الاتصال داخل القسم هي[2]:

1-الاتصال الرأسي الهابط:

هذا النمط يكون الاتصال دائما من أعلى إلى أسفل والمعلم فيه هو سيد الموقف، والمتعلم دائما هو المتلقي للمعلومات فلا يكون إيجابيا بل هو سلبي في العلمية التعليمية. وبصفة عامة عندما لا تتوفر المعلومات عند المتعلمين ويتعذر عليهم الوصول إلى المطلوب.

استعمال هذا النمط باستمرار يجعل العملية التعليمية قليلة الإنتاجية والفاعلية ويسهم في سلبية المتعلم، كما انه لا يتيح فرص الاتصال بين المتعلمين بعضهم البعض، لأن المتعلم يستقبل المعلومات من المعلم فقط ولا يتصل بزملائه في غرفة الصف ليناقشهم أو يأخذ منهم، مما يؤدي إلى إحساس المتعلمين بالملل واللجوء إلى استعمال بعض الأساليب المخلة بالنظام.

ويقابل هذا النوع من الاتصال في طرق التدريس: الطريقة الإلقائية.

2-الاتصال الرأسي الهابط الصاعد:

الاتصال في هذا النمط يكون من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، والمعلم في هذا النمط مرسل والمتعلم مستقبل، وفي نفس الوقت يكون المعلم مستقبلا، والمتعلم مرسلا، هذا النمط يتيح للمتعلمين فرصا ليعبروا عن أفكارهم ويجيبون عن أسئلة المعلم.

---

[1] السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص 208.
[2] وثائق تربوية ومحاضرات من المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2010/10/10، الساعة 13:00، ص ص 15-20.

هذا النمط لا يتيح فرص الاتصال بين متعلم وآخر، لأن المتعلم مع كونه مستقبلا مرسلا إلا أن الرسالة دائما من المعلم وإليه (المعلم يسأل والمتعلم يجيب)، وهذا يجعل نشاط المتعلم محدودا وقليل الفعالية لأن المتعلمين لا يستفيدون ولا يفيدون بعضهم البعض.

ويقابل هذا النوع من الاتصال في طرق التدريس: الطريقة الحوارية.

3-الاتصال الرأسي الهابط الصاعد الأفقي:

في هذا النمط يكون الاتصال من أعلى إلى أسفل (من المعلم إلى المتعلمين)، ومن أسفل إلى أعلى (من المتعلم إلى المعلم)، ويوجه المعلم رسائل إلى المتعلمين عندما يريد أن يلقي عليهم معلومات أو يطرح سؤالا، والمتعلم يوجه رسائل إلى المعلم عندما يستفسر، أو يبدي وجهة نظر أو يجيب عن سؤال أو يطرح سؤالا.

وفي هذا النمط يكون الاتصال أفقيا بين متعلم وآخر، فالمتعلم يناقش زميله ويوجه إليه سؤالا ويتلقى منه الجواب.

ويلاحظ أن هذا النمط يعالج ما يؤخذ على النمطين السابقين من إهمال التفاعل بين المتعلمين وتقليل فرص الأخذ والعطاء بينهم، إلا أنه مع ذلك يؤخذ عليه أن تبادل الرسائل (المعلومات) بين المتعلمين لا يكون له صلة بما يوجهونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه، وبتعبير آخر فالمتعلمين لا يسألون أو يشرحون ويوضحون بعض الأفكار والمعارف لبعضهم البعض كما يحدث ذلك مع المعلم (أي أن المتعلمين يكتفون بتصحيح الإجابات لبعضهم البعض أو يعيدون الإجابات الصحيحة من بعضهم البعض مثلا) (الطريقة الحوارية).

4-الاتصال متعدد القنوات:

الاتصال وفقا لهذا النمط يتم بين المعلم ومتعلميه وبين المتعلمين والمعلم، كما أن الاتصال يتم بين المتعلمين بعضهم البعض أيضا، فهناك معلومات متبادلة بينهم.

ومن جهة أخرى فإن اتصالات المتعلمين (تفاعل) فيما بينهم يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه، حيث يساعد ذلك على زيادة إيجابيتهم في الموقف التعليمي.

ويقابل هذا النوع من الاتصال في طرق التدريس: الطريقة الحوارية النشيطة أو ما يسمى بالتعلم النشط.

وإذا كان هذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤما مع الاتجاهات الحديثة في تسيير القسم ووفق المقاربات الحديثة (بيداغوجيا الكفاءات) إلا أن هناك صعوبات في تطبيقه من أهمها:

*ارتفاع عدد المتعلمين في الأقسام الدراسية، فهناك مدارس كثيرة يزيد فيها عدد المتعلمين عن 45 تلميذ في القسم الواحد بينما النمط المتعدد القنوات يحتاج إلى عدد قليل من المتعلمين.

*كثافة المقررات والمواد الدراسية تجبر المعلم على الإسراع في عرضها والانتهاء منها قبل نهاية السنة الدراسية.

*طبيعة تكوين المعلم لا تناسب هذا النمط المتعدد القنوات، فالمعلم تربى على تعليم تلقيني في مختلف المراحل التعليمية تقريبا.

*قلة الوسائل التعليمية المتوفرة في المدارس.

ومع هذا فإن إعداد المعلم إعدادا جيدا وتدريبه على التقنيات الحديثة للتعليم والتفاعل والاتصال، وأخذه بالتخطيط العلمي أسلوبا للعمل يساعده على التغلب على مثل هذه الصعوبات.

ويتطلب التدريس الفعال إتاحة الفرص العديدة للمتعلمين للإسهام بنفسهم والتعبير عن أفكارهم الخاصة والاستماع إلى ما يقولونه، كما أنه ينبغي العمل على إيجاد قدر من التوازن بين حديث المعلم وحديث المتعلمين.

ب-أساليب الاتصال التربوي:

نقصد بأساليب الاتصال كل أسلوب تسلطي وديمقراطي فمن هنا نحاول أن نعطي مفهوم الاتصال لكل من هذه الأساليب في المجال التربوي الإنساني ونحاول أيضا أن نربط مدى تأثيرها على الجانب العلائقي بين المعلم والمتعلم.

1-الاتصال التسلطي السلبي:

هنا يكون المعلم كآمر، فمن خلال اتصالاته مع المتعلم يريد أن يكن له الاحترام ، هذا لأنه معلم له معارفه وثقافاته ترغم عليه الحل أثناء الحوار ويتقبل أو يستحسن التدخلات إن كانت ممثلة من مفاهيمه[1]، بمعنى أنه هو الذي يعمل على خلق العلاقة التربوية الإنسانية كما يريد، فيرى الطفل من هنا كما يقول Daniel. G لم يكن له العقل الذي يجعله قادرا على أن يكون قائد لنفسه.

من هذا المنطلق نجد أن الاتصال السلطوي يرى دائما أن المتعلم لا يستطيع أن يكون حرا يسلك لنفسه الطريق الذي يريده، وأن له خبرة صغيرة قد تجعله يتدخل في أمور تفيد المعلم والمتعلم. هذا ما يجعل المعلم يهتم فقط بتحقيق الأهداف مع عدم الاكتراث بالاعتبارات الإنسانية.

يرى Kurt. L أنه: "عند الاتصال السلطوي تخلق كثيرا من العدوانية بين أعضاء الجماعة، فهذا ما يجعل القائد التسلطي أمام مشكل يتركه يبني حقل من القوى البنائية، فأول شيء يقوم به القائد هو تدعيم وسائل لمراقبة الأعضاء من أجل التحكم أكثر في المراقبة"[2].

حيث يقوم الاتصال السلطوي على مبدأ الإلزام والإكراه ونعني به: "الميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي، فالاتصال السلطوي سلوك ينطوي على العنف والإكراه، ويتنافى كلية مع معطيات وأسس السلوك الديمقراطي..."[3].

[1] Dildine. R. Demoulin : Introduction à la Psychopédagogie, Bruxelles, Belgique, Ed de Boeck, 1994, P 293.
[2] La Conte. J : La dynamique du groupe, Revue Science Humaines, N° 73 , 1994, P 40.
[3] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: مرجع سابق، ص 102.

ويتجلى ذلك في منع المتعلمين من الإعلان عن وجهات نظرهم أو من توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف وهذا ما يمكن أن نطلق عليه "التسلط المعرفي".

ومن نتائج الاتصال التسلطي[1]:

-أنه يؤدي إلى منظومة من النتائج السلبية على المستوى التربوي، وتؤدي على الأغلب إلى هدم الشخصية وإلى تكوين عقد النقص والدونية والقصور والسلبية في نفوس المتعلمين، ولاسيما في مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة هامة في تكوين شخصية المتعلمين.

-تؤدي إلى فقدان الاتزان الانفعالي وبناء الشخصية السلبية، فقدرات المتعلمين على التفكير والنقد تنخفض بدرجة واضحة في الأجواء التي تسيطر فيها أجواء التسلط والإكراه[2].

وتشير التجارب الحياتية أن كثيرا من المتعلمين باتوا يكرهون المواد العلمية التي نقلت عبر معلمين متسلطين في أساليب تعاملهم، وعلى خلاف ذلك كثير هم هؤلاء الذين أبدعوا في مواد علمية لأنهم تعلموها من معلمين أحبوهم.

كذلك من نتائج الاتصال التسلطي أنه يجعل جماعة القسم يدخلون في صراعات تجعلهم في حالة من القلق، فتكون علاقتهم مرتبطة بالمعلم التسلطي دائما يحتاجون لوجوده وليست لهم استقلالية اتجاهه، فخصائص هذه الجماعة تكون جامدة فسلوكاتهم لا تعرف رد فعل اتجاه هذا الأسلوب التسلطي وترك المسؤولية للمعلم فتتكون لدى المتعلمين الشعور بالعدوانية والكراهية وعدم التسامح كما يتجنب المشاركة والنقاش مع المعلم، فاتصاله يكون محدودا وفي بعض الأحيان يكون عنيدا حتى عندما يأمره المعلم بالكلام فيكون الاتصال في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم.

---

[1] نفس المرجع، ص 103.
[2] نفس المرجع، ص 104.

حيث يكون المعلم هو الذي يعمل على كيفية تسيير القسم فيصبح المتعلم هنا يحترم فقط أي لا يتكلم داخل القسم بل ينتبه أكثر إلى ما يقوله المعلم ويستمع فقط[1].

فإذا تخيلنا أن متعلم لم يحترم هذه القواعد فتكون النتيجة هي العقاب، فهذا المفهوم "العقاب" عبارة عن سلوك يتخذه المعلم السلطوي على المتعلم عندما لا يحترمه، فهو عبارة عن سلوك اتصالي فقد يكون سلبيا أكثر منه إيجابيا، فيكون هذا العقاب سواء جسمي-الضرب- أو لفظي – الكلام غير اللائق- فيعود هذا العقاب إلى نتائج قد لا تساعد الطرفين (المعلم / المتعلم) وينجر عن ذلك أمراض نفسية وجسمية قد تؤدي إلى انشقاق وتصبح العلاقة علاقة تنافر مبنية على هذا السلوك، فإن إنسانية المتعلم تزول وكرامته تمحى من الوجود وقيمته كشخص أو كفرد له المكانة الاجتماعية في الوسط المدرسي فنستطيع القول أن المعلم الذي يستخدم أسلوب الاتصال السلطوي هو الذي لا يستطيع التحكم في ذاتيته، وبالتالي يعمل على كيفية السيطرة على المتعلمين من خلال الأسلوب الذي يتخذه سواء كان كلاما أي الأوامر مثلا (يجب / لابد / من الضروري...)، أو عن طريق الإشارات غير اللفظية مثل (إشارات اليد / العينين المفتوحتين / الضحك...)، فكل هذا يرجع إلى عدم كفاءة المعلم في تعامله مع ذاتيته الحقيقة، ويخاف أن يكشف يوما ما عن حقيقته، وينجر عن ذلك الإحباط وعدم الثقة بينه وبين المتعلمين فالعلاقة هنا غير إنسانية.

2-الاتصال الديمقراطي (الإيجابي):

هي عملية الاتصال التي تقوم على أسس ديمقراطية وتهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم بناء على معطيات العلوم السلوكية (كعلم النفس والتربية)، وتجسد هذه العلاقة المبادئ التربوية والنفسية الحديثة إلى تكريس قيم التربية الحرة والتغذية الراجعة والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلمين والمتعلمين.

---

[1] Dildine. R. Demoulin : Op-Cit, P 289.

وتشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه إيجابي، وهي تتيح للمتعلمين تحقيق التواصل الإيجابي، ويتجلى هذا في فعاليات الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف وتوجيه النقد الإيجابي، فحرية المتعلم لا تنتهي في حدود حرية اختيار المدرسة أو الثانوية التي ينتسب إليها، بل في حرية المناقشة والنقد والاعتراض والتفكير النقدي، وهذا هو منطلق الديمقراطية التربوية وجوهرها[1].

يقول Le Conte. J "القائد الديمقراطي يعطي الحلول والآراء، ولكن القرار يكون مشترك مع المتعلمين، فالمعلم هنا يكون حقيقيا كفرد داخل الجماعة ويشترك كثيرا في النشاطات"[2].

من خلال التقديم السابق نقول أن المعلم هنا يعطي الأهمية إلى الاعتبارات النفسية والاجتماعية للمتعلم، فعندما يقوم بعملية الاتصال مع جماعة المتعلمين يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم النفسية والاجتماعية، إضافة إلى أن المعلم الديمقراطي أثناء اتصاله يستخدم كلمة نحن بدلا من كلمة أنا.

فـــ Lippit وجد أن الشعور بكلمة نحن تنقص العدوانية بين الأعضاء وتنقص التسلط.

يرى Rogers. C أن التعليم يحدث ويتقدم عندما يكون هناك اتصال بين المعلم والمتعلم، كيف ذلك؟

نفهم من خلال تعبير Rogers. C أنه أعطى الأولوية لعلاقة الأفراد والكيفية التي تكون عليها، فبمجرد الدخول في عقد بين المعلم والمتعلم يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة وإعطاء مسؤولية للمتعلم للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه حتى يتسنى فهمه من جانب المتعلم.

[1] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: مرجع سابق، ص 100.

[2] Didline. R. Demoulin. R : Op-Cit, P 77.

أما من جانب المعلم فيجب أن لا يخفي مشاعره عند الاتصال مع جماعة المتعلمين، فنقطة البداية في الاتصال الديمقراطي للمعلم هو الاحتكاك مع المتعلمين عن طريق الاتصال المستمر[1].

فعندما يقوم المعلم باتصال مع جماعة المتعلمين يجب أن يحس أنه فرد داخل غرفة الصف كشخص حقيقي بمعنى أن يكون كما هو سواء داخل القسم أم خارجه فيتعامل معهم بصفة القائد التربوي الذي يعمل على ربط القيم الإنسانية بين أفراد المتعلمين وبينه.

وإذا كان الاتصال السلطوي يؤدي في مجمله إلى فقدان الاتزان الانفعالي وبناء الشخصية السلبية، فإن الاتصال الديمقراطي يؤدي إلى بناء الشخصية الإيجابية نفسيا وانفعاليا واجتماعيا، كما يعمل على:

-تنمية القدرات الإبداعية عند المتعلمين عامة.

-نمو الجوانب الانفعالية وتكامل الاتزان العاطفي.

-نمو الجوانب الاجتماعية وتكاملها في شخص المتعلمين ونمو الثقة بالنفس والإحساس بالاستقلال.

-نمو الجانب المعرفي بصورة متسارعة ومتكاملة.

حيث أكدت الأبحاث العلمية أن سلوك المعلم الديمقراطي يؤدي إلى نمو الإبداع والاستقلالية والاتزان العاطفي والميول الاجتماعية عند المتعلمين، وعلى خلاف ذلك فإن سلوك المعلم المتسلط يؤدي إلى انخفاض الدافعية لديهم وضعف القدرة على التركيز ويعزز ميلهم إلى الثورة والغضب[2].

فالأجواء الديمقراطية تتيح للمعلم ليس أن يعلم فحسب بل أن يتعلم عبر حواره مع المتعلم، وتتيح للمتعلم أن يكون معلما في الوقت الذي يتعلم فيه.

---

[1] Ibid, P 78.

[2] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: مرجع سابق، ص 102.

والمعلم في إطار هذه العلاقة لا يسجل حضوره كمعلم فحسب، بل يكون حاضرا بكل وجوده الإنساني، وهو يستطيع أن يفرض بالتالي سلطته عندما يضع هذه السلطة في خدمة متعلميه، فالاتصال الديمقراطي مبني على الشفافية.

فالأولوية في السلوك الديمقراطي هو احترام المتعلمين، فهذا الاحترام يظهر بسلوكات مختلفة سواء لفظية كالكلام المشجع على التعبير أو غير اللفظية كالبسمة المشجعة أو التربيت على الكتف، فهذه السلوكات تحترم ديمقراطية الاتصال وتدخل في نفسية ومشاعر المتعلمين، فهذا نوع من العلاقة الإنسانية، أين تجعله يحس بذاتيته الحقيقية، وتقدير إيجابي واعتراف من طرف المعلم، أين تجعله أيضا مرتبط بدوره كمتعلم يجب عليه الرفع من مستواه وتحقيق التحصيل الجيد وأن يكون مرتبط بالمعلم كقائد تربوي إنساني يفهمه.

فبهذه النقطة أحسن الوسائل التي تجعل المتعلم يتقدم في حياته الدراسية هو إعطاء الأولوية للاتصال الديمقراطي الذي يعمل على زيادة المعارف، ويعمل على تنشيط حياته الإنسانية العلائقية.

من خلال ما سبق نجد أن العمل عن طريق الجماعات في القسم عبارة عن وسيلة يلجأ إليها المعلم من أجل الوصول إلى هدفه بأسرع وقت، كما أن العمل بهذه الوسيلة ليس فقط خلق جماعات من المتعلمين بل محاولة المعلم ترسيخ نوع من العلاقة الإنسانية المبنية على احترام الآخر وترك حرية للمتعلمين في الكلام، وإبداء رأيهم وعدم استخدام الأسلوب السلطوي في ترسيخ المعارف، لأن ذلك قد يؤدي إلى السكوت العام من طرف التلاميذ، وحتى العناد في الكلام وبالتالي الأخذ بالحيطة عند الكلام.

فالمعلم بهذا الأسلوب وتدخله من بعيد ومن قريب يؤدي بالمتعلمين للشعور بنوع من المسؤولية اتجاه العمل والمعلم، مما يؤدي إلى الزيادة في التقرب أكثر من المعلم، فالشعور بالمسؤولية تجعل المتعلم يحس بذاتيته الإيجابية وتقدير ذاتي عالي.

إن استعمال المعلم الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع جماعة المتعلمين يساعد كثيرا في تنمية العلاقات الإنسانية، حيث يعود مبدأ الديمقراطية في التعامل مع الشروط الأساسية في خلق جو من الاحترام والثقة وإعطاء شيء غير معروف عند المتعلمين وهو مبدأ حرية الكلام، وتلبية الحاجة الذاتية وهو التقدم والتطور من الجانب العلائقي الإنساني.

II-أركان الاتصال التربوي:

1-المعلم:

1-1-تعريف المعلم:

إن لقب المعلم كان من الألقاب الأولى التي عرفها الأدب التربوي الإسلامي، إذ يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: {إنما بعثت معلما} وإن لم يكن القصد هو المعنى البيداغوجي الذي نعنيه اليوم لا ينصرف على من يقوم بتعليم علم بذاته، وقد ظهرت مؤلفات تحمل اللقب المتخصص، مثل كتاب **ابن سحنون** (آداب المعلمين) وكذلك كتاب **القاسي** (أحوال المعلمين والمتعلمين)[1].

ولم يختص القائم بعملية التعليم بلقب واحد فلقد شاعت ألقاب ومصطلحات عدة نذكر منها: الفقيه، العالم، الشيخ، المؤدب، الأستاذ، المربي، الخوجة، الإمام، الملا، المدرس وغيرها من الألقاب التي اشتهر بها في فترة النهضة العربية الإسلامية.

فللمعلم مسألة خاصة في العملية التعليمية، بل إن نجاح العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم، لما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد المتعلم على التعلم، ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة.

[1] سعيد إسماعيل علي: رؤية إسلامية لقضايا تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1993، ص 284.

فبالرغم من أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وأن كل شيء يجب أن يكيف وفق ميوله واستعداداته وقدراته ومستواه الأكاديمي والتربوي، إلا أن المعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم والتعليم ناجحة وما يزال الشخص الذي يساعد المتعلم على التعلم والنجاح في دراسته.

ومع هذا فإن دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر فبعد أن كان هو كل شيء في العملية التعليمية هو الذي يحضر الدروس وهو الذي يشرح المعلومات وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية وهو الذي يضع الاختبارات الشهرية لتقييم المتعلمين ومدى استيعابهم للمنهج، فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحا في الفصل لمعلومات الكتاب المدرسي.

وقبل أن نتطرق إلى تعريف المعلم تجدر الإشارة إلى التمييز بين بعض المصطلحات المتداخلة كالمدرس والمربي مع توضيح الفرق بينهما وبين مصطلح المعلم.

فالمدرس صفة تطلق على أي فرد يقوم بإلقاء درس أو عدة دروس على عدد من الأفراد المتجمعين في مكان ما لوقت ما ويتوقف نجاحه في توصيل ما يريده من معلومات على توافر عدد من الصفات الذاتية التي تجعل له درجة من التأثير على الآخرين منها: درجة القبول النفسي لدى الآخرين، والقدرة على تنظيم وترتيب الأفكار والمعلومات وقت عرضها، والتأثير السمعي من حيث الصوت والقدرة على جذب المستمعين له ولفت انتباههم وحسن استثارتهم لاستمرار متابعة ما يلقي على مسامعهم.

ومثل هذه المواصفات ظلت محور نجاح عملية التعليم إلى أن أوضح التطور العلمي التربوي أن هناك معايير ومواصفات أخرى تضاف إلى سابقتها يجب مراعاتها عند الحكم على القائم بالعملية التدريسية (المعلم)[1].

[1] مجدي صلاح طه المهدي: المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص 86.

والمعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية ووظيفته الرئيسية هي تربية المتعلمين وتعليمهم وتوصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية من فلسفة ومعاني وأهداف إلى عقول المتعلمين وقلوبهم.

ولاستمرار العملية بنجاح لابد من توفر مواصفات في المعلم ولابد من إعداده الإعداد الأمثل لينعكس ذلك على المتعلمين[1].

فالمعلم هو شخص يتمتع بخصائص ومميزات تجعل له قدرة على التأثير المحبب في الآخرين مثلما يتوافر لدى المدرس، إلا أنه بعدما يتم اكتشاف تلك المواصفات يتم خضوعه لعملية إعداد وتكوين لممارسة الأدوار المتميزة للعمل التعليمي، داخل المؤسسة التعليمية عامة والفصل الدراسي خاصة.

من هنا نستنتج أن المعلم هو العمود الفقري في العملية التعليمية بمعنى محركها الأساسي وتربية المتعلمين هي هدفه الأسمى.

ويعرف كذلك على أنه: "العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب وفي توجيه المتعلمين وإرشادهم في المرافق التعليمية وهو ليس مجرد ملقن بل يوجه ويرشد ويفهم خصائص متعلميه وحاجاتهم ويساعدهم على تنمية ما يمكن من قدرات للإسهام الناجح في الحياة، وهو ألصق أفراد الأسرة المدرسية بالمتعلم حيث أنه وسيلة المدرسة والمجتمع في تربية الطفل[2].

من خلال هذا التعريف نستخلص أن المعلم لابد أن يهيئ الجو المناسب داخل غرفة الصف حتى يتمكن من توجيه وإرشاد متعلميه، فعليه أن يكون أقرب الناس لمتعلميه حتى يتمكن من فهمهم وتزويدهم بما يحتاجونه.

[1] محمد مصطفى زيدان، يوسف مصطفى قاضي: اتجاهات ومفاهيم تربوية نفسية حديثة، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، د.ط، 1980، ص 108.

[2] مصطفى زيدان: الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، ط 1، 1981، ص 45.

أما المربي يقصد به كل فرد يعهد إليه بتقديم ألوان من الرعاية والخدمات لتنشئة عدد من الأفراد في مرحلة التشكيل والبناء، يمارس عمله معهم في ظل وجود تشبع عاطفي للعلاقات القائمة بينه وبين من يقوم على أمر تربيتهم[1].

وفي ضوء هذا العرض يتضح أن صفة المربي هي الصفة الأكثر عمومية على اعتبار أن القائم بمهنة التعليم هو في الأصل مدرس وفي ذات الوقت مرب.

التعريف الإجرائي للمعلم:

المعلم هو كل أستاذ يختص بتدريس المتعلمين في السنة ثالثة ثانوي بهدف تربيتهم وتعليمهم، فالمعلم هو الأداة الأولى لنجاح أي برنامج تعليمي يعمل على إكساب الخبرات والمهارات للمتعلم وتكوين الشخصية المتكاملة من أجل تحقيق أهداف مرسومة وتحصيل جيد.

1-2-خصائص المعلم وصفاته:

يعتبر المعلم أحد أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية، وترجع هذه الأهمية لتعدد الأدوار التي يقوم بها داخل الفصل الدراسي، إذ يتعدى دوره من نقل المعارف ليشتمل تحقيق الأهداف التربوية، ولا يستطيع أن يحقق دوره على أكمل وجه إلا إذا توافرت فيه خصائص تجعله قدوة بين زملائه وقادر على التأثير في تحصيل متعلميه، وبالتالي القيام بدور فعال لتحقيق نتائج ايجابية.

فالمدرسة تستطيع تحقيق الأهداف التربوية التعليمية المسطرة إذا ما توافرت شروط نجاحها والتي يتقن المعلم أهمها على الإطلاق، فهو القادر على إرشاد متعلميه وتوجيههم لأنه يستطيع أن يفهم خصائصهم وحاجاتهم ويساعدهم على تنمية ميولهم العلمية والأدبية ويغرس فيهم حب المطالعة

[1] مجدي صلاح طه المهدي: مرجع سابق، ص 88.

والبحث وهذا العمل الجليل يتطلب صفات جسمية ونفسية وعقلية ومهنية خاصة، لابد من توفرها حتى تتحقق سلطته ويتمكن من السيطرة على متعلميه وتوجيههم فيقبلون عليه ويثقون فيه.

وقد اختلف العلماء والباحثون في ميدان التربية وعلم النفس في تحديد هذه الصفات، لكن ذلك لم يحل دون القيام بمحاولات نذكر من بينهامحاولة أفريل-س-بار: حيث قام بتلخيص 150 بحثا عن خصائص المعلم المنتج أهمها ما يلي:

1-الصفات المعرفية:

لها أهمية بالنسبة للمعلم، حيث أن حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية والأساليب التي يتبعها في استثارة متعلميه هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث عن الخصائص المعرفية للمعلم الفعال[1].

-الذكاء: على الأقل أن يكون ذكاء المعلم متوسط أو فوق المتوسط من أجل صناعة القرارات التعليمية على اختلاف أنواعها، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشاكل الصعبة، ذلك أن الذكاء يكون في العادة عام يتمثل في القدرة على التأمل وإعطاء إجابات أو حلول ناجحة للمشاكل والحوادث أو القدرة على التكيف عموما مع البيئة، إذ يعتبر الذكاء من العوامل المؤثرة في كفاءة المعلم عند أدائه لواجبه[2].

-إلمام المعلم بمادته: إذا كان المعلم ملما بالمادة التي يشرف عليها فإنه سوف ينجح في مهمته، لأن التمكن من المادة شرط ضروري لنجاحه في مهنته، فعندما يكون ضعيفا في مادته فإنه يقصر في حق متعلميه وبالتالي يؤثر ذلك سلبا في استيعابهم وتحصيلهم، ثم إن ضعفه يزعزع ثقة متعلميه فيه، فالأفضل للمعلم أن يقدم اعترافه على أنه لا يعلم معلومة على أن يقدمها وهي خاطئة، وفي هذا الحال فمن الصعب أن يقوم بعمله على أكمل وجه.

---

[1] علي أوحيدة: الوجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، مطابع عمار قرفي، د.ط، باتنة، 1997، ص 84.
[2] عبد الحميد نكواني: علم النفس التربوي، دار الفرقان، بيروت، ط 2، 1985، ص 230.

-**دراسته لعلم النفس:** عندما يكون المعلم عبارة عن مرشد وموجه فهو كالطبيب لا يستطيع وصف الدواء ما لم يعرف الداء ومن أجل هذا جعلت مادة علم النفس ضرورية في إعداد المعلم وكانت معاهد المعلمين أولى المدارس التي درست فيها المادة، فمن خلال هذه المادة يستطيع أن يعرف المعلم مراحل نمو متعلميه ويفهم سلوكاتهم المختلفة، ويعرف الفروق الفردية التي بينهم ويعامل كل واحد حسب مستواه العقلي وتفكيره وبالتالي الحصول على نتائج مُرضية من خلال التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم[1].

-**الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للمتعلم والمادة:**

يجب على المعلم أن يكون على علم بطرق التدريس المناسبة لمتعلميه والمادة، فيمكن أن ينوع فيها حسب المادة، فلابد عليه أن يتحكم في طريقة توصيل المعلومات وأن يعتمد على التدرج في الشرح، أي الانتقال من البسيط إلى المعقد، فخلال عملية التدريس يجب على المعلم أن يقوم بمهام كثيرة كـــ:

-إثارة الدافعية والرغبة عند المتعلمين.

-التخطيط للدروس.

-توجيه النقاش بين المتعلمين وإدارته.

-الضبط والمحافظة على النظام.

-إرشاد المتعلمين.

-التقييم.

[1] صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ج 11، دار المعارف، القاهرة، ط 13، 1982، ص 161.

2-الصفات المهنية:

إن مهنة التدريس من أصعب المهن وتتطلب شخصا تتوفر فيه شروط خاصة كما لهذه الصفات المهنية أثر كبير في نجاح المعلم في مهنته وسوف نلخص هذه الصفات في النقاط التالية:

-**اعتزاز المعلم بمهنته:** بمعنى أن يؤمن برسالته كمعلم ويفتخر بها، ويشعر بالسعادة والرضا أثناء أدائه لعمله ووجوده بين متعلميه، ويحس أنه يستفيد ويتطور في معاملاته واتصاله بالمتعلمين، فمهنة التعليم من أقدس المهن، وهو في تأديته لهذه الرسالة بكل إيمان واعتزاز يطمح إلى صنع أجيال صاعدة ذات أخلاق فاضلة وذات مستويات عالية من التحصيل في جميع المجالات[1].

-**ميله الخاص لمهنته:** إن المهنة التي لا يشعر صاحبها بميل خاص نحوها هي آخر ما ينتظر أن ينجح فيه، فالرغبة والميل هي دافع لها أثر كبير في مهنته فلابد أن يكون المعلم يحب مهنته ومقتنعا بها، بعبارة أخرى خلق ليكون مدرسا، ولهذا فمن واجب المعلم أن لا يمتهن مهنة التعليم وهو مجبر عليها، فإن هذا يؤثر سلبا على نفسيته وعلى تحصيل متعلميه، فحب المهنة يولد لديه حب المتعلمين والرغبة في التكوين المستمر[2].

-**الطموح:** يعتبر الطموح المشعل الذي ينير الطريق أمام المعلم ويدفعه إلى العمل، فالمعلم الطموح مهما تكن المشاكل والعقبات التي تعترض طريقه لا يعطي لها أي أهمية ويعمل ويجتهد لتحقيق رسالته، والتي تتمثل في تنوير عقول المتعلمين، ولهذا فمن الواجب عليه أن يتحلى بالإرادة والعزيمة القوية من أجل الرفع من مستوى إنتاجه وبذلك يحقق هدفه.

-**الرغبة في العمل:** إن الملل وعدم الرغبة في العمل هو الحافز الذي يتحطم عليه النجاح، على عكس الرغبة في العمل التي تضع المستحيل وبأبسط الإمكانات، فالرغبة هي الدافع الأساسي

---

[1] محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1982، ص 272.
[2] نفس المرجع، ص 272.

لاهتمام المعلم بعمله، أما إذا كان المعلم كسول ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه على أكمل وجه مما يؤدي إلى التأثير سلبا في تحصيل متعلميه[1].

-**معرفة الذات:** الذات مكونة من مجموعة من إدراكات الفرد لنفسه، وتقييمه لها، فهي فكرة الشخص عن نفسه، فمن الأحسن أن ينجح في عمله وفي صدد الحديث عن معرفة الذات نجد أن عمر بن عقبة قال لمعلم ولده: "ليكن إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بك، فالحسن عندهم ما صنعت والقبيح ما تركت" فلا يستطيع المعلم أن يقيم نفسه إلا أذا كان ذا ضمير حي، ولهذا فإن فساد المجتمع أو إصلاحه لابد أن ينعكس في عمله[2].

3-الصفات الاجتماعية:

إن مهمة المعلم لا تنحصر داخل حدود المؤسسة التربوية التي يعمل بها، فله كذلك دوره الاجتماعي الذي يحتم عليه أن يشارك في تغيير وتطوير المجتمع، خاصة وأن هذا الأخير هو "الرحم" الأكبر الذي يتكون في المتعلم، ومهما أخلص لهم المعلم التعليم والتأديب فلن يفلح عمله إذا كان المجتمع الكبير نفسه يعاني من صور الانحراف الحاد والخلل الهيكلي[3].

فعليه أن يلعب دور المنذر والمبشر والآمر بالمعروف والناهي عن المنكر وذلك حتى يستطيع إصلاح حال الأفراد وبالتالي المجتمع برمته، إذ أن الشريعة الإسلامية مبنية على جلب المصالح ودفع المفاسد.

---

[1] نفس المرجع السابق، ص 272.
[2] نفس المرجع، ص 203.
[3] سعيد إسماعيل علي: مرجع سابق، ص 303.

4-الصفات الجسمية:

إن الصفات الجسمية من شأنها أن تقرب المتعلمين منه أو تنفرهم عنه وبإمكانها ان تساهم في تأدية المعلم لوظيفته، وفقدانها يعرقله عن أداء مهامه، ولهذا لقيامه بوظيفته كاملة لابد من توفر جملة من الخصائص الجسمية منها:

-**سلامة الصحة**: فالمعلم المعلول المريض لا يستطيع القيام بوظيفته على أحسن وجه، كما لو كان سليما، وذلك أن مرضه يمنعه من تأدية وظيفته، وبالتالي يعود ذلك على عدم التحصيل الجيد لمتعلميه.

-**الخلاء من العاهات:** إن بعض الصفات كالصم والعمي والتأتأة من شأنها أن تعرض المعلم لسخرية متعلميه، خاصة إذا وجدوا فيه نوع من الحساسية بشأنها، وبالتالي ينقص من احترامهم له، مما يؤدي إلى نقص مردودية عمله، فنجد الدكتور عبد القادر طه في كتابه علم النفس وقضايا العصر يركز على عيوب النطق، ولا تمكنه مهاراته اللغوية من التعبير السليم عن أفكاره فسوف يكون من الصعب عليه شرح موضوعات مادته لمتعلميه وإفهامهم إياها وإيصال معلوماته إليهم[1].

وبما أن المظهر العام ليس شكلا فقط، وإنما لابد من مضمونه، والمضمون هنا هو "الوقار والهيبة"[2].

-**أن يكون نشطا:** فالنشاط عنصر أساسي لقيام الإنسان بأي عمل كان، ومهنة التدريس تتطلب أكبر قدر من النشاط والحيوية والانضباط، وكل هذا يساعد المعلم على تأدية عمله على أكمل وجه، ولما كان المتعلم يتأثر بنشاط معلمه وجب على هذا الأخير أن يتجنب الكسل وأن يكون

---

[1] فرج عبد القادر طه: علم النفس وقضايا العصر، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1975، ص 91.

[2] سعيد إسماعيل علي: مرجع سابق، ص 306.

قدوة لمتعلميه في الذكاء والانضباط، وقد يكون مصدر الكسل شيئا نفسيا ناتجا عن القلق والقنوط في معاملة المتعلمين مما يؤدي للإخفاق وعدم التحصيل.

-**أن يتصف بصفات النظافة والنظام والهندام والترتيب** : إن المتعلم كثيرا ما يأخذ القدوة من معلمه، فكلما كان المعلم حسن الزي والهندام يؤثر إيجابا في تحصيل متعلميه، حيث يكون لهم بمثابة المثل الأعلى الذي يقيسون عليه زيهم، أما إهمال الزي والهندام من طرف المعلم يجعله محلا لسخرية متعلميه وعدم الاحترام والتقدير، فلا يكون نموذجا صالحا لهم[1].

إن لكل هذه الصفات السابقة أثرها في نجاح المعلم وبالتالي انعكاس هذا النجاح على المتعلمين، فالصفات مهما كانت معرفية أو مهنية أو اجتماعية أو جسمية كلها ضمان لنجاح المعلم.

5-الصفات الخلقية:

منها التحلي بالوقار والخشوع والتواضع والخضوع لله لمراقبته في السر والعلن والزهد بالدنيا والقناعة بالضروري منها.

والمقصود بالخصائص الخلقية من أعمال تنمية الجوانب الخلقية لدى المتعلمين، كتحمل المسؤولية والدفاع عن الحق والتضحية من أجل الواجب والتسامح والتعاون واحترام الغير وخاصة منهم الوالدين وذوي الفضل عليهم وعلى مجتمعهم وعلى الإنسانية جمعاء والبيئة، ومفاهيم الخطأ والصواب وصدهم عن الفواحش والمنكرات كالسرقة، الكذب، الغش، الغرور بالنفس والكبرياء.

فعلى المعلم أن يكون قدوة لمتعلميه إذ "لا يجوز أن يقوم طفل بتعليم آخر، فإن هذا النوع من التعليم ناقص وخال من الروح أو الصلة التي تربط المعلم بالمتعلم"[2].

إذا توافرت هذه الصفات مجتمعة في المعلم ويتحلى بالضمير المهني وفكر في الودائع الثمينة التي أؤتمن عليها، كان موضع احترام وتبجيل استطاع أن يقوم بعمله خير قيام ويصل إلى

---

[1] صالح عبد العزيز: مرجع سابق، ص 180.
[2] محمد عطية الأبراشي: مرجع سابق، ص 157.

الغرض الأسمى الذي ترمي إليه، وتنشده في تنشئة جيل صاعد قادر على خدمة وطنه بكل صدق واعتزاز، وذلك أن المعلم هو المثل الأعلى والأسمى في نظر المتعلم.

بالإضافة إلى الخصائص المذكورة آنفا يتوجب علينا ألا نهمل جانبا مهما وهو إعداد المعلم لمهنة التدريس، نظرا للدور الأساسي الذي يلعبه أثناء العملية التعليمية التعلمية.

1-3-إعداد المعلم لمهنة التدريس:

لما كان ميدان التعليم من أهم الميادين التي يتنافس فيها الأفراد في وقتنا الحاضر نظرا للأعداد الكبيرة التي تقبل على مؤسسات إعداد المعلمين، فإنه ينبغي على من يريد الدخول في هذه المنافسة أي العلم والتعلم أن يمتلك مقومات هذه المنافسة وإلا حسم الصراع لخصمه، وهذه المقومات لا يمكن امتلاكها إلا من خلال الإعداد الجيد، فالعلم بدون تعليم لا يصلح، والتعليم بدون علم لا يفيد، وهما معا بدون عمل لا ينفعان.

ولكي يقوم القائم بمهنة التعليم بواجباته ومسؤولياته وبمهمته في تدريس المادة التي سيتخصص فيها، فإنه يلزم إعداده إعدادا جيدا يمكنه من تحسين الأداء ومن القيام بدوره في العملية التعليمية، ذلك الدور الذي تتعاظم أهميته والذي على أساسه أصبحت قضية إعداده وتدريبه من القضايا التي تشغل بال التربويين في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى[1].

إذ المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ومن أهم عناصرها فهو الموجه والمنفذ لها بامتلاكه مفاتيح أنشطة العملية كلها وسوف نتعرض في هذا الصدد لمفهوم الإعداد وجوانب إعداد القائم بمهنة التعليم وعملية تدريبه في الواقع التعليمي.

حيث يعتبر إعداد معلمي المستقبل عملية بالغة الأهمية فنجاح المعلم يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهني الذي تلقاه، فالمعلم الجيد يعتبر شرطا أساسيا في تطوير العملية التربوية

[1] مجدي صلاح طه المهدي: مرجع سابق، ص 167.

فمهما اختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل جوانب رئيسة نفصلها لاحقا.

فالقصد من عملية الإعداد هو النمو المهني للأفراد الذين تم اختيارهم وفق شروط معينة تحددها مؤسسات إعداد المعلمين خلال مراحل التعليم المختلفة والتي تمكنهم في النهاية من القيام بمهمة التدريس في مجال التعليم في تخصص معين والتي في ضوئها لا يصلح أي شخص للقيام بهذه المهنة.

وفي هذا المجال يقول صاحب المقدمة عبد الرحمن بن خلدون "التعليم مهنة من جملة المهن، والتفنن في العلم والإجادة فيه ملكة خاصة، تمكن صاحبها من الإحاطة بمبادئ التعليم وقواعده وأساليبه، وما لم توجد هذه الملكة لا يحصل التفنن والإجادة، وهذه الملكة شيء غير الفهم والوعي لأن الفهم والوعي يشترك فيهما من يحذق المهنة ومن لا يحذقها، والملكات سواء أكانت جسدية أم عقلية هي أمور محسوسة، ولذا فهي تفتقر إلى التعليم وتوجد علاقة بين هذه الدراسة وهذه الملكة، فإذا توافرت لدى المعلم قصرت مدة التعليم وإذا لم تتوافر طالت"[1].

[1] نفس المرجع السابق، ص ص 168-169.

جوانب إعداد القائم بمهنة التعليم:

لإعداد القائم بمهنة التعليم جوانب متعددة وقف المربون أمامها وقفات طوال واتفقوا في النهاية وحسب مجدي صلاح طه إلى أنه يمكن حصرها في جوانب أربع[1]:

الجانب التخصصي الذي سيدرسه المعلم أو سيعلمه للمتعلمين.

الجانب الثقافي الذي يمكنه من الإلمام بالمؤثرات والاتجاهات العالمية وما تتركه من أساليب واضحة على معتقدات الأفراد وأساليب تفكيرهم.

الجانب التربوي أو المهني (البيداغوجي) الذي يمكن المعلم من الإحاطة بالأساليب والطرق التعليمية والأصول الكامنة وراءها.

والجانب الرابع الذي تنصهر فيه الجوانب الثلاثة السابقة، وهو جانب الأداء كما ذهب محمد لبيب النجيجي في مؤلفه الفكر التربوي في مقالته حول إعداد المعلم على أساس الأداء وسنتناول هذه الجوانب الأربعة بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولا-جانب الإعداد التخصصي:

يقصد بالجانب التخصصي المادة العلمية النظرية والعملية التي تقدم للمعلم أثناء فترة إعداده والتي تتعلق بتخصص معين مثل: اللغة، الرياضيات، العلوم وغيرها من التخصصات الأخرى باعتبارها إحدى المقومات الأساسية في عملية إعداده لأن المعلم لا يوصف بالكفاءة كما لا يوصف تعليمه بالجودة حتى تكتمل له معرفة مادته (تخصصه) أو المواد التي يقوم بتدريسها وحتى يلم بطبيعتها من حيث محتواها وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع وحتى يكون مستوعبا لها متفهما لأصولها[2].

[1] نفس المرجع، ص 175.
[2] نفس المرجع السابق، ص ص 177-178.

فتعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في متعلميه، ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها لأن فاقد الشيء لا يعطيه، ولا يستطيع المعلم أن يفهم المتعلم مادة هو نفسه لا يجيدها، إذ ما خرج من القلب يصل إلى القلب ولن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب إذا لم يكن مؤمنا بما يقول، متحمسا له، وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار وإلا فقد الإحساس بأهميته كمعلم[1].

ثانيا-جانب الإعداد الثقافي:

يقصد بالجانب الثقافي الدراسات الثقافية التي تقدم للمتعلمين في مؤسسة الإعداد من معارف وقيم واتجاهات وأساليب التفكير وعناصر الثقافة الخاصة بحضارة معينة والتي تستهدف مساعدة القائم بمهنة التعليم في أداء مهمته التربوية والثقافية والاجتماعية بحيث يستطيع أن يسهم في العناية بصحة الفرد والمجتمع وفهم البيئة[2].

فالثقافة العامة شرط أساسي لمهنة التدريس، لأنها ضرورية لكل معلم بحكم أنه مربي وكلما زادت المعلومات العامة كلما كان أقدر على نيل ثقة متعلميه والتأثير فيهم ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة على نضوج شخصيته، وهي ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور المطلوب منه وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بعدد كبير من الناس سواء أكانوا آباء، متعلمين وأهالي منطقته، وهذه العلاقات تفرض مواقف يتحتم عليه أن يكون فيها له أساس عريض من الثقافة العامة، إذا أراد أن يواجه هذا الموقف بنجاح، فالثقافة العامة هي أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة، فإجادة اللغة الوطنية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته في التدريس كما أن إجادته للغة أجنبية على الأقل شرط

---

[1] محمد منير مرسي: أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، طبعة منقحة، 1984، ص 234.
[2] مجدي صلاح طه المهدي: مرجع سابق، ص 177.

أساسي لانفتاح عقله على العالم الخارجي واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد في ميدان تخصصه[1].

ثالثا–الإعداد البيداغوجي للمعلم:

يعتبر الإعداد البيداغوجي من أهم الأهداف اللازمة لعملية الإعداد فهو الذي يتيح للمعلم اكتساب مهارات التدريس العملية والتعامل السوي والمتكيف مع متطلبات الموقف التعليمي كما ينمي قدراته على الملاحظة والتقويم واكتساب مهارات البحث وعليه تتمثل عناصر الإعداد البيداغوجي فيما يلي:

أ–فهم التربية ونظرياتها:

يعتبر هذا العنصر سندا علميا لمعرفة وفهم عناصر الموقف التربوي، حيث يساعد المعلم على القيام بالأدوار الجديدة التي ينبغي أن يمارسها ويغطي صعوبات العمل التربوي وطرق تجنبها، فهو يتيح له أساسيات المعرفة اللازمة لفهم وتحليل عناصر الموقف التربوي وطبيعة عملية التعليم والتعلم ويدفعه إلى تقديم أهمية ودور التربية في تنمية المجتمع والتدريب على التعلم الذاتي واستخدام الطرق والوسائل والاتجاهات المناسبة للفعل التربوي ومراجعة المواقف المتغيرة.

ب–علم النفس:

يقول أحد المربين: "إن أول واجب أمام الفنان العظيم هو أن يعرف جيدا طبيعة المادة التي سيتعامل معها ليشكل منها مخلوقاته"[2].

فالمعلم في نظر هذا المربي فنان عظيم وهو يتعامل مع أرق مادة خلقها الله جل شأنه وهي الأطفال فيشكل منهم ما سمح له به فنه وعلمه وضميره.

---

[1] محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص ص 233-235.
[2] سيفي شروق نقلا عن محمد سلامة آدم وتوفيق حداد: مرجع سابق، ص 32.

وهذا يقود إلى أن معرفة المعلم لنفسية وطبيعة متعلميه أهم ما يساعده على إدراك طبائعهم وميولاتهم حتى يتمكن من تثقيفهم ثقافة صالحة تتلاءم ومستواهم كما يستطيع توجيههم توجيها صحيحا.

"فركيزة النجاح هو إدراك المعلم لحاجات واهتمامات متعلميه وإعطائهم القدر المناسب من المعرفة في ضوء هذه الاهتمامات"[1].

كذلك من خلال إدراك المعلم لنفسيات متعلميه يستطيع تحديد وسائل الجزاء والعقاب والعدل في استخدامها لتوفير عنصري الثقة والعدل.

ج-المواد التعليمية:

يمكن الإعداد البيداغوجي للمعلم من كيفية تحضير وإعداد الدروس ووضع خطط واضحة ومحكمة لسيرها ونجاحها، كما يؤهله لاختيار الوسائل التربوية المناسبة "فهي مثيرات تعليمية متعددة الخواص تخاطب الحواس المختلفة كالكتاب والإذاعة والتلفزيون والنماذج والعينات وغيرها"[2].

وقد أثبتت الدراسات نجاعة وأهمية الوسائل التعليمية في خدمة الموقف التعليمي لما تتركه من أثر ثابت فتطول مدة تذكر المتعلم لما تعلمه، كما تزيد من فاعليته ونشاطه الذاتي ومشاركته الإيجابية، وتعمل على جذب انتباهه كما توضح المعاني والأفكار المبهمة التي لا يفهمها المتعلم بالكلام، ومن هنا يبرز الدور الفعال للاتصال التربوي بين كل من المعلم والمتعلم.

فنجاح المعلم من نجاح اتصاله ونجاح هذا الأخير مرهون بنجاح الدروس المعدة إعدادا محكما والمحضرة جيدا والمستعمل فيها وسائل تعليمية متنوعة.

---
[1] نفس المرجع السابق، ص 33.
[2] نفس المرجع نقلا عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، نفس الصفحة.

د-استيعاب طرق التدريس واختيار الأنسب منها:

كما يؤهل الإعداد البيداغوجي المعلم لاختيار المنهجيات الملائمة إذ لا يكفيه إلمامه بالمادة العلمية، بل عليه أن يقرر الطريقة التي تناسبها وتناسب الموضوع الذي سيعرضه، بحيث يستطيع شد انتباه المتعلمين ويجعلهم يرغبون في تعلم ما يلقى عليهم، وعليه أن يراعي في اختياره للطريقة اختلاف القدرات العقلية للمتعلمين وتحديد أنسب الوسائل التعليمية لكل طريقة درس.

هـ-الإحاطة بمختلف أساليب التقويم:

يعني التقويم تعديل وإصلاح في السلوك العام للمتعلمين وقدراتهم التحصيلية في مختلف المواد المقررة وهو الذي يمكن المعلم من معرفة نمو متعلميه بالنسبة للأهداف التربوية ومستواهم في نواحي التعلم المختلفة، وهو وسيلة لتحسين العملية التربوية، إذ من خلاله يستطيع المعلم تحديد جوانب النقص والخلل في العملية واستدراكها، لذا وجب عليه أن يكون مدركا ومستوعبا لشروطه ووسائله الحديثة ومتحكما بتطبيقها، كما عليه أن يراعي الفروق الفردية للمتعلمين وأن يشجع على التقويم الفردي، ويركز على نقاط الضعف والقوة.

و-استيعاب المعلم للمبادئ التي ينهض عليها النظام التربوي في المجتمع الجزائري:

على المعلم أن يدرك القيم الثقافية والسياسية والاجتماعية والفلسفية المتبعة في مجتمع وأن يؤمن بها، وعليه أن يدرك ارتباط المناهج والبرامج التعليمية بها وأنه المسؤول عن ترجمة تلك المناهج والبرامج إلى سلوكات فكرية وذهنية وحركية يلقنها للمتعلمين[1].

من خلال ما تقدم نخلص إلى أنه على المعلم توسيع دائرة خبرته ومعلوماته بالبحث والإطلاع ليكون في مستوى عصره العلمي وحتى لا تنقطع صلته بالتقدم والحياة، وعليه أن يكون ملما بأسس وقواعد وأحكام البحث العلمي وعليه أن يتمتع ببناء عقلي قصد المساهمة من موقفه في

[1] نفس المرجع السابق، ص ص 33-34.

إثراء المعرفة، إذا فالإعداد البيداغوجي يعتني بممارسة المعلم للأنشطة البيداغوجية ومدى ما يقدمه للمتعلمين.

إلى جانب الإعداد البيداغوجي وإيمانا بمسؤولية المعلم الاجتماعية التي توجب عليه غرس حب الحياة الاجتماعية في المتعلمين والابتعاد عن روح العزلة والتقوقع عن الذات، وتدعيم الميل لديهم نحو حب الاندماج في الجماعة والمجتمع لخدمة التضامن والتكامل الاجتماعية لابد من تزويده بخلفية اجتماعية تتضمن العناصر التالية[1]:

-استيعاب ثقافة المجتمع وواقعه الاجتماعي:

فالمعلم هو أساس عملية التوجيه التربوي والاجتماعي فعليه أن يعي أن عمله وما يقدمه يرتبط أشد الارتباط بنوع المجتمع الذي يعمل ويعيش فيه، وعليه من أجل ذلك أن يعد مواطنا صالحا قادرا على التغلب على المشاكل الموجودة بمجتمعه، وعلى الأمراض الاجتماعية والتصرفات الشاذة وهذا من خلال ربط الدروس النظرية بالواقع الاجتماعي واستغلال دروس التربية في تحقيق أهداف المجتمع وإسهامه في تقدم ورفع مستوى بيئته الاجتماعية.

-إدراك المعلم لدوره القيادي والإرشادي والتوجيهي:

على المعلم أن يعي ويدرك أنه هو الذي ينظم نشاط الفصل ويقود متعلميه نحو الأهداف المنشودة للتعلم والسلوك بأسلوب قيادي صالح يعتمد على المشاركة الفعالة للمتعلمين وتعويدهم على التفكير والتعلم بأنفسهم من خلال نشاطهم الإيجابي، وعليه أن يعمل على تنمية روح العمل الجماعي والثقة والاعتماد على النفس وأن يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم والتوصل إلى إصدار القرارات الحكيمة من خلال التوجيه والتصحيح، وإبداء النصح على أن يكون موضوعا غير متحيز.

[1] نفس المرجع، ص ص 34-36.

وكذلك على المعلم أن يدرك أنه كمرب يوجه المتعلمين للعمل والنشاط بما يتفق مع إمكانياتهم واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم فلكل متعلم مستوى معين ودرجة استيعاب معينة يتميز من خلالها داخل الصف.

بالإضافة إلى ذلك يتوجب على المعلم أن يهيئ لهم الجو المريح لكسب المعرفة وتحصيل المعلومات ويعمل على تنمية شخصيتهم من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية وبالتالي يساعدهم على علاج المشكلات التي قد تعترض حياتهم الدراسية وتنعكس فيما بعد على قدرتهم على التكيف مع المجتمع.

-إدراك أهمية مراعاة الفروق الفردية والنمو العقلي للمتعلمين:

إن إدراك المعلم للاختلافات الجسمية والذهنية والنفسية والمعيشية بين متعلميه ومراعاتها ومحاولة فهم كل متعلم على حدى يمكنه أن يهيئ لكل فرد فرص النمو التي تناسبه، ويوفر العدل والمساواة والاحترام والاطمئنان والثقة والراحة في صفه فيزيد من دافعية متعلميه للتعلم.

بالإضافة إلى أنه هناك اعتبارات أخرى من شأنها أن تنبع من الإعداد الاجتماعي للمعلم إذ أن هذا الأخير يعتبر قدوة لمتعلميه حيث أثبتت مختلف الدراسات الواقعية تأثر المتعلمين بشخصية معلمهم وانعكاس تصرفاته فورا على سلوكهم، وبالتالي فهو مطالب بشد همته وعزيمته وأن ينمي روح المواطنة الصالحة في نفوسهم من خلال إيمانه إيمانا صادقا بالعمل الذي يقوم به وتحمسه لأدائه وإقباله عليه بهمة ونشاط حتى يقتدي به متعلميه ويحاكونه.

ومن الأمور الهامة أيضا معرفة المعلم لأهمية العلاقات الوثيقة مع أولياء المتعلمين فمن مظاهر التربية الحديثة أن تعمل المدرسة والبيت يدا بيد في سبيل تربية وإنشاء المتعلمين وإعدادهم إعدادا يصلح به للحياة التي تنتظره خاصة وأن المتعلمين في السنة النهائية يحتاجون إلى المعاملة

خاصة كونهم مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا باعتبارها منعرج هام يحدد مصيرهم ومستقبلهم الدراسي والمهني.

وكما تحدثنا آنفا عن أهمية الاتصال داخل غرف الصف تجدر الإشارة إلى أهمية التواصل والتعاون مع الزملاء من أجل الاستفادة من خبرات ومعارف الآخرين من خلال عملية التعاون والتبادل والتشاور، ومناقشة مختلف المواقف التعليمية التعلمية التي يتعرض لها كل واحد منهم.

وبالتالي يضمن كل واحد إثراء وتعميق وتوسيع معارفه من خلال إجراء بحوث ميدانية علمية ونشاطات تربوية متنوعة.

رابعا-جانب الإعداد على أساس الأداء:

يعتبر هذا الجانب البوتقة التي تنصهر فيها كل معارف المعلم سواء أكانت معارف مرتبطة بالتخصص أم معارف مرتبطة بالثقافة التي ألم بها، أم معارف مرتبطة بالنواحي المهنية والتربوية، وكل المهارات اليدوية والعملية التي اكتسبها وجميع الوجدانيات والقيم والاتجاهات التي تم تنميتها عنده فتظهر جميعها في أدائه التدريسي داخل الصف، ذلك الأداء الذي يتم خلال فترة إعداده كتدريب فعلي داخل الميدان التربوي[1].

فقبل مباشرة عملية التعليم بصفة رسمية يجب على المعلم أن يمزج بين النظري والعلمي والفكري والتطبيقي، فقبل ممارسة مهنة التعليم يتمرن المعلمون على مهارات المهنة وأصولها العملية والعلمية.

هناك نقطة هامة يجب لفت الأنظار إليها وهي أن المربين أصبحوا ينادون بضرورة الاستمرار في تزويد المعلمين بالثقافة التربوية حتى وهم يزاولون مهنة التعليم، وعدم اكتفاء المعلم بتكوينه السابق، لذلك يجب تكملة الثقافة التربوية أثناء قيامهم بالتدريس، فذلك أمر ضروري لأن

[1] مجدي صلاح طه المهدي: مرجع سابق، ص 186.

الكفاءة المهنية لا يمكن أن تبقى متدنية، فنظريات التربية والتعليم تتقدم سريعا في الوقت الحاضر لأننا نعيش في عصر انفجار العلم والتكنولوجيا ولذلك يجب على المعلم أن يلم ويتابع تطوراتها[1].

هذه الجوانب الأربعة التي ذكرناها هي مكملة لبعضها البعض وحتى ينجح المعلم في تقديم رسالته السامية ومهمته النبيلة الموكلة إليه، عليه أن يلم بهذه المهارات وأن يتم إعداده جيدا حتى يتمكن من تحقيق أهدافه ومنه الوصول إلى تحصيل جيد للمتعلمين الذين يشرف على تعليمهم.

[1] رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص 436.

1-4-المعلم وعملية الاتصال التربوي:

يقول Postic. M أن القسم لا يكون موجود بدون وجود هذا الفرد الوحيد وهو المعلم، فإنه لا يكون أبدا فرد مندمج داخل جماعة القسم[1].

بمعنى أن المعلم لا يكون داخل جماعة المتعلمين بل هو داخل جماعة القسم، فإذا قلنا أن المعلم هو القائد التربوي داخل القسم فهو الذي يحدد صيغة العلاقات داخل الجماعات.

بما أنه اختير من طرف المؤسسة أن يكون معلما لجماعة المتعلمين حتما هذا ما جعل Libert. G يقول أن القائد كفرد يؤثر على الجماعة من ناحية من حيث عمله وقدراته، بمعنى هو الذي يساهم في بناء وتكوين الجماعة.

فبمجرد وجود معلم داخل القسم يحس المتعلمون بأنه هو القائد التربوي وهو الذي اختير من طرف المؤسسة، فمن خلال التعامل معه قد يأخذ المعلم وجهة أخرى بالنسبة للمتعلمين فيتقبلونه كقائد تربوي باعتبارات جيدة، فهذه الاعتبارات قد تكون أكثرها عبارة عن مشاعر اتجاه المعلم، فيعتبرونه كقائد تربوي يحتوي على قدرات شخصية مما يجعل الجماعة تثق به[2].

فيكون مثلا كشخص مركزي أي تثق به من خلال بعض الخصائص السلوكية، يكون محبوبا من طرف المتعلمين ويجذبهم إليه، له سلوكات تجعل الجماعة تجتذب إليه، وهو الذي يسهل ويؤمن الجو الذي يتقاسم فيه مشاعر المتعلمين.

فمن خلال هذه السلوكات فإن النظرة الأولى إليه هي نظرة قائد تربوي اعترف به من طرف القانون والمؤسسة، وبالتالي عند جماعة المتعلمين كشخص له الأولوية لقيادة القسم لأنه هو الذي يأمر ويرشد وهو الذي يمتلك المعارف وهو الذي يبدأ بعملية الاتصال وهو الذي يدخل في علاقة مع جماعة المتعلمين.

---

[1] Didline. R. Demoulin. R : Op-Cit, P 267.
[2] Libert. G : Introduction à une pédagogie démocratique, le Centurion, P 57.

ولكن السؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا هو كيف يعمل القائد التربوي –المعلم– على أن يكون قائدا حقيقيا؟ وكيف تتم عملية الاتصال التربوي داخل غرفة الصف؟

إن الوضع التربوي الإنساني هو وضع جامع فمن خلاله نعرف العلاقات الموجودة بين الأفراد ومدى تطورها وتقدمها، فالفرد –المتعلم– داخل الجماعة قد يدخل في اتصالات قد تؤدي به إلى التأثر بما يعرف على أنه–قائد الجماعة– والتأثر بسلوكاته ويأخذ مجراها بما يؤدي بالمتعلم إلى الدخول في هذه الجماعة لأنه قد حقق ذاته والشعور بتقدير إيجابي من طرف الجماعة.

إن العلاقات البيداغوجية في النمط التقليدي، فالمعلم هو المتحكم في كل شيء هو الذي ينظم المنافسة وهو الذي يبعث الروح المعنوية داخل القسم، فإن حياة جماعة المتعلمين داخل القسم تكون في قبضة المعلم الذي هو القائد، إذن ليس هناك حياة لجماعة المتعلمين بل مجموعة لها خاصية للحراك.

فبعد ظهور البيداغوجية النشيطة (المقاربة بالكفاءات) كان لزاما دراسة تأثير عملية الاتصال خاصة من جانب القائد التربوي –المعلم– كون هذا الأخير له الحاجة الماسة إلى قدرات وكفاءات مهنية واتصالية مع جماعة المتعلمين.

يقول Ferry. G أن البيداغوجية النشيطة تظهر في الاهتمام بالحقوق والحاجات إلى الاتصالات والتعاون التي نحسها عند الأطفال والمراهقين، فنشعبهم ونستعملهم ونستغلهم كأهداف مدرسية وأهداف اجتماعية، فإن مشكلة سلطة المعلم تأخذ عدة مفاهيم مختلفة، ليس في إعطاء الأوامر وتفرض الاحترام ولكن تتقبل وتقترح وتنسجم[1].

فإن وجود المعلم كقائد تربوي يعني وجوده من أجل إشباع حاجات المتعلمين وتحقيق أهدافهم من أجل استيعاب المعلومات والدروس، فيجب على المعلم فهم دوره كقائد تربوي لأنه

[1] Ferry. G : Eduquer, Ethiques Sociétés, Bruxelles, Belgique, 1990, P 28.

داخل القسم قد يكون مندمج داخل الجماعة لأنه موجود ومرتبط بحاجات أفراد القسم وليس مرتبط دائما بمركزه كمعلم وكقائد اختير من طرف المؤسسة.

فكيفية قيادة جماعة المتعلمين هي إحدى الركائز الأساسية في نجاح المعلم في أداء مهمته التربوية، فهذه المهمة تتجاوز حدود اكتساب المعلومات إلى تنمية شخصية الجماعة وتكوين علاقة إنسانية تربوية وتتطلب هذه المهمة من المعلم أن يكون قائدا إنسانيا داخل القسم، لأنه النموذج والمثل الأعلى الذي يحتذى به ويسعى المتعلمون للاقتداء بشخصيته، لأن في الوهلة الأولى عند اللقاء تتكون بين المعلم والمتعلم تبادل عاطفي ورد فعل انفعالي من الجانبين، فهذا التبادل العاطفي أساسي بين المعلم والمتعلم لتحقيق التكيف والانسجام بين الطرفين.

كذلك إن الحوار الذي يحدث بين المعلم والمتعلم أولا ثم المتعلم مع المتعلم ثانيا، يجب أن يكون تحت مراقبة المعلم لتحقيق التوازن في السلوك وبالتالي يتم التصحيح المتبادل عن طريق الاتصال[1].

من خلال ذلك نرى أن دور الاتصال بين المعلم والمتعلم وبين جماعة المتعلمين يلعب دورا أساسيا في عملية تحريك الطاقة الكامنة داخل أفراد القسم، لأنه عن طريق الاتصال يؤثر المعلم على أداء المتعلمين من خلال التعرف على دوافعهم وحوافزهم، وحتى يدرك المتعلمون أهمية الاتصال مع القائد التربوي والآخرين وبناء علاقات طبيعية معهم، لابد لهم من التعرض لمواقف حياتية طبيعية، وجادة يصغي فيها كل منهم للآخر بكل جدية واهتمام تشعره بأهميته وأهمية ما يقوله حتى يكون بينهما شعور متبادل ومشترك يقوم على الاحترام المتبادل داخل غرفة الصف.

ويعني هذا أن الاتصال يقوم على تبادل بين الأطراف لأنه من خلال هذا التبادل يسير المعلم نحو الموضوعية، فيؤدي ذلك إلى إعطاء الصورة الحقيقية للمعلم هذا من خلال السلوكات الحقيقية له.

[1] محمد عبد الرحيم: مع المعلم في صفه، دار الطباعة للنشر، عمان، 1999، ص 28.

فإذا تعرض المتعلم إلى مشقة ما أو صعوبة ما في الجماعة كان سبب ذلك على الغالب صعوبة تعليمية أو مشكلة سلوكية، وقد ترجع إلى مشاكل أسرية فيؤدي ذلك إلى خصام بين المتعلمين والمعلم، فإن الحل المتعارف عليه هو تدخل المعلم كقائد هذه الجماعة، فموقفه هو إتاحة الفرصة وتسريح تبادل النقد ودوره كقائد يوجههم، بمعنى يجب على المعلم أن يتدخل سطحيا عن طريق السماح لهم بتبادل الآراء ويكون كمرشد سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، وعليه أن يتجنب دور القائد الآمر، فالمتعلمين لهم الخيار في التنظيم والأسلوب والوسائل وفي بعض الأحيان يصممون على الأهداف التي يجب تحقيقها بصفة عامة، فإن القسم يصبح مكان للتبادل[1].

فنفهم من خلال ذلك أن تبادل الاحترام الذي يكنه المعلم لجماعة المتعلمين قد يساعد كثيرا على حل مشاكلهم.

فحول هذا الموضوع يقول: ماكس دينجو: "فالفرد لا يكون قادرا على المشاركة فيما يجري من اتصال في المواقف التعليمية، لا يمكن أن يتعلم على النحو المرغوب فيه كما أن التدخل المستمر للمعلم فيما يجري من اتصال بين المتعلمين يقلل من عائد هذه العملية"[2].

فبهذا يجب أن تظهر قدرة القائد التربوي–المعلم– على تسيير عملية الاتصال وتوجيهها بالشكل الذي يضمن تحقيق العلاقة الإنسانية، فإن الاتصال الفعال هو الذي يضمن وحدة الجماعة، الذي يمكن أن يوجه جميع أفراد القسم نحو تحقيق الأهداف المشتركة ويعمل على خلق جو من المودة في إطار العلاقات الإنسانية الإيجابية.

فخلق الجو الذي يبعث على الاحترام المتبادل من شأنه أن يوفر للتلاميذ الجو الذي يصغي فيه كل منهم للآخر بكل جدية واهتمام، ويقومون به بدافع ذاتي من داخلهم، ومثل هذا الجو يكوّن لكل فرد أهمية داخل جماعة القسم فتصبح لهذه الجماعة قائدها وهو المعلم كمرشد وموجه ومنشط،

---

[1] ماكس دينجو: التربية العلمية للمعلمين في المدارس الابتدائية، ت: سامي ناشد، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997، ص 72.
[2] نفس المرجع، نفس الصفحة.

الأمر الذي يقتضي منه أن يقدم لجماعة المتعلمين كل ما يحتاجون إليه عن طريق الاتصالات المستمرة سواء كانت لفظية أو غير لفظية.

وأخيرا نقول أن قيادة جماعة المتعلمين وخاصة في السنة ثالثة ثانوي باعتبارها سنة مصيرية بالنسبة لهم يؤدي بالضرورة إلى تكوين علاقات تربوية إنسانية.

كذلك معرفة إحساس المتعلمين اتجاهه عبارة عن فرصة مناسبة لاجتياز العقبات التي يتلقاها عند الاتصال بهم، فيتعامل مع هذه الآراء من أجل الدخول في جو من الثقة والأمن، وتعطي أولوية للمبادرة التي أساسها الحوار بين المتعلمين أنفسهم من أجل التعبير والمناقشة وتخطي الصراعات.

وهكذا يبقى المعلم من أهم العوامل التي ترتكز عليها العملية التربوية والتعليمية فالمتعلم والمادة الدراسية لا تتجسد أهميتها إلا من خلال عمل المعلم، فهو من أهم عوامل نجاح مهمة المدرسة، وخاصة في الطور الثانوي ودور المعلم حساس بالنسبة للمتعلم وله تأثير كبير على جوانب متعددة من شخصيته وحتى على سلوكاته ونتائجه الدراسية.

وعلى الرغم من كون المعلم هو المحرك الأول والأساسي للعملية التربوية التعليمية إلا أن هناك عنصرا ثان فعال لا يقل أهمية عنه في نفس العملية ألا وهو المتعلم.

2-المتعلم:

2-1-تعريف المتعلم:

لقد شاع استخدام كلمة متعلم في العربية بمعنى متعلم العلم أو المهنة.

ويعرفه رابح تركي: "بأنه المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانات، ولابد أن كل تلك الجهود الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ (المتعلم) أن يكون لها عائد يتمثل في تكوين عقله، جسمه، خلقه، روحه، معارفه واتجاهاته"[1].

إن هذا التعريف يعنى بالتركيز على تكوين المتعلم من جميع النواحي لأنه المحور الأول في عمليات التربية.

فالمتعلم هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية وهو العنصر الذي وجدت من أجله العملية التعليمية، فهو رأس المال البشري الذي إذا صلح صلَح المجتمع كله، وصلاحه قائم على صلاح باقي عناصر العملية التعليمية الأخرى، وهو مرتبط بها وبصلاحها.

ويعرفه عدلي سليمان: "بأنه الدارس في أنواع ومراحل التعليم المختلفة بدءا من رياض الأطفال إلى مراحل تعليمية أعلى".

إن المتعلم هو المحور الأساسي والمستهدف من كل عملية تربوية تشهدها الحياة المدرسية، هذا التعريف يرى بأن المتعلم في أنواع ومراحل التعليم المختلفة بدءا من رياض الأطفال ثم التعليم الابتدائي والإكمالي منه إلى الثانوي.

[1] رابح تركي: أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 112.

التعريف الإجرائي للمتعلم :

وحسب الدراسة الحالية المتعلم هو كل تلميذ متمدرس بالسنة ثالثة ثانوي وفيما يلي سنتعرض إلى خصائص المتعلم في هذا الطور من التعليم.

2-2-المتعلم في الطور الثانوي:

تحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي، ويشغل فترة زمنية تمتاز بتغيرات عقلية كمية وكيفية، الأمر الذي جعل هذه المرحلة مهمة للغاية.

خصائص المتعلم في المرحلة الثانوية:

تنقسم حياة الإنسان لعدة مراحل وهي مرحلة الطفولة والمراهقة والشباب والشيخوخة، وتعتبر الطفولة مرحلة أساسية لجميع الأطفال حيث يكتسبون فيها المقومات الأساسية التي تعدهم للمواطنة السليمة، والمرحلة الجامعية التي تعد الشباب للأعمال المهنية التي يمارسونها بعد تخرجهم، أما مرحلة المراهقة فهي مرحلة وسطى بين الطفولة والشباب لذلك فهي مرحلة انتقالية تعتبر أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته وذلك لما يترتب عليها من أثار تظل عالقة بالفرد لمدة من الزمن كما أنها تؤثر على شخصيته وسلوكه[1].

وتجدر الإشارة إلى أن كل مرحلة من مراحل المراهقة تقابلها مرحلة تعليمية معينة.

هناك عدة تقسيمات لمرحلة المراهقة هي كما يلي:

-حسب حامد عبد السلام زهران يقسمها إلى[2]:

*المراهقة المبكرة (12 -14سنة) تقابل المرحلة الإكمالية.

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج: مرجع سابق، ص 37.
[2] حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص 328.

*المراهقة المتوسطة (15 –17سنة) تقابل المرحلة الثانوية.

*المراهقة المتأخرة (18 –21سنة) تقابل المرحلة الجامعية.

فمرحلة المراهقة هي مرحلة نهائية سريعة تشمل جميع مكونات الجسم ليتم التناسق بين سائر أنشطته الجسمية والفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية.

حسب كامل محمد محمد عويضة تنقسم إلى[1]:

–ما قبل المراهقة من 10–12 سنة

–المراهقة المبكرة من 13–16 سنة

–المراهقة المتأخرة من 17–21 سنة

وإذا رجعنا إلى هذه التقسيمات نجد أن كل مرحلة من مراحل النمو يميزها سلوك خاص سواء في المرحلة الإكمالية أو الثانوية أو الجامعية.

بالإضافة إلى أن كل مرحلة لها ظروفها ومطالبها بالنسبة للفرد، وتختلف قدرة كل فرد في التعبير عن سلوكاته وتصرفاته وانفعالاته وكذا في قدرته على التعلم[2].

وبما أن الدراسة الحالية تركز على المتعلم في المرحلة الثانوية أي ما يقابلها مرحلة المراهقة المتوسطة حسب التقسيمات الأنفة الذكر سوف نتطرق إلى خصائص مراهقي التعليم الثانوي.

[1] كامل محمد محمد عويضة: رحلة في علم النفس، ج 3، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 1996، ص 139.
[2] منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان: الطفل المراهق، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1982، ص 6.

2-3-خصائص مراهقي التعليم الثانوي:

يؤدي انتقال المتعلم من المرحلة الإكمالية إلى المرحلة الثانوية إلى إطراد الشعور بالنضج والاستقلال للفئة العمرية [15-17 سنة]، ففي هذه المرحلة من المراهقة تظهر على المتعلم تغيرات جسمية وفسيولوجية ونفسية واجتماعية[1]، وتظهر كما يلي:

أولا-النمو الجسمي والفسيولوجي

ثانيا-النمو العقلي

ثالثا-النمو الانفعالي

رابعا-النمو الاجتماعي

فالمراهق يعيش جملة من الاضطرابات والتغيرات المستمرة على كل المستويات الفيزيولوجية والجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية وغيرها في وسط اجتماعي معين سواء كان الأسرة أو المدرسة (الثانوية) وحتى المجتمع.

وهذه المؤسسات من واجبها تنشئته ومساعدته على التكيف مع أوضاعه الجديدة واجتياز مرحلة المراهقة بما يجعله يحقق ذاته.

وكل مؤسسة منها تدعم وظيفة سابقتها وتضيف إلى ما اكتسبه الفرد منها وتصحح أخطاءها.

ومن هنا يبرز الدور الرئيسي الذي تلعبه المؤسسة التربوية -حسب الدراسة الحالية الثانوية- كوسط اجتماعي لتنشئة الفرد المتعلم مما يؤثر على شخصيته وحتى مستقبله الدراسي والمهني نتيجة اكتساب الخبرات التي تمكنه من ضمان مستقبل أفضل.

[1] عبد اللطيف حسين فرج: مرجع سابق، ص ص 41-42.

2-4-حاجات المتعلم في الطور الثانوي:

إن المتعلم في الطور الثانوي ينتمي إلى الفئات العمرية التي تتراوح ما بين 15 إلى 18 سنة، وقد تزيد أو تقل عن هذا السن، وبما أن المرحلة العمرية التي تتزامن مع فترة المراهقة، فإن متعلم الطور الثانوي يعتبر ضمن هذه الفترة، لهذا فإن دراسة مختلف الخصائص والاحتياجات التي يتميز بها متعلم الطور الثانوي من ميولات وأدوار واتجاهات يتطلب الإطلاع على أهم الخصائص التي تميز مرحلة المراهقة والمتمثلة في احتياجاته النفسية والاجتماعية والتعليمية والصحية والاقتصادية وحتى الترويحية.

ومن أبرز هذه الاحتياجات حسب الدكتور عبد اللطيف حسين فرج في مؤلفه الموسوم بـــ: التعليم الثانوي رؤية جديدة ما يلي[1]:

-الحاجة إلى التقدير والتقبل والمكانة الاجتماعية.

-الحاجة إلى الانتماء.

-الحاجة إلى تهذيب الذات.

-الحاجة إلى الأمن.

-الحاجة إلى الاستقلال.

-الحاجة للنجاح.

-الحاجة إلى الحب والمحبة.

-الحاجة إلى النمو العقلي والمعرفي والابتكاري.

[1] عبد اللطيف حسين فرج: مرجع سابق، ص ص 46-50.

III-التحصيل الدراسي:

1-أسس ومبادئ إثارة متعلم الطور الثانوي[1]:

يتواجد في الثانوية متعلمين من مختلف المشارب والأوساط الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وشخصيات متباينة من حيث السمات والقدرات والمهارات، ولكي يؤدي المعلم دوره على أكمل وجه عليه أن يمنحهم تعليما منصفا في نفس الوقت الذي يجب عليه التكفل التام بكل واحد منهم.

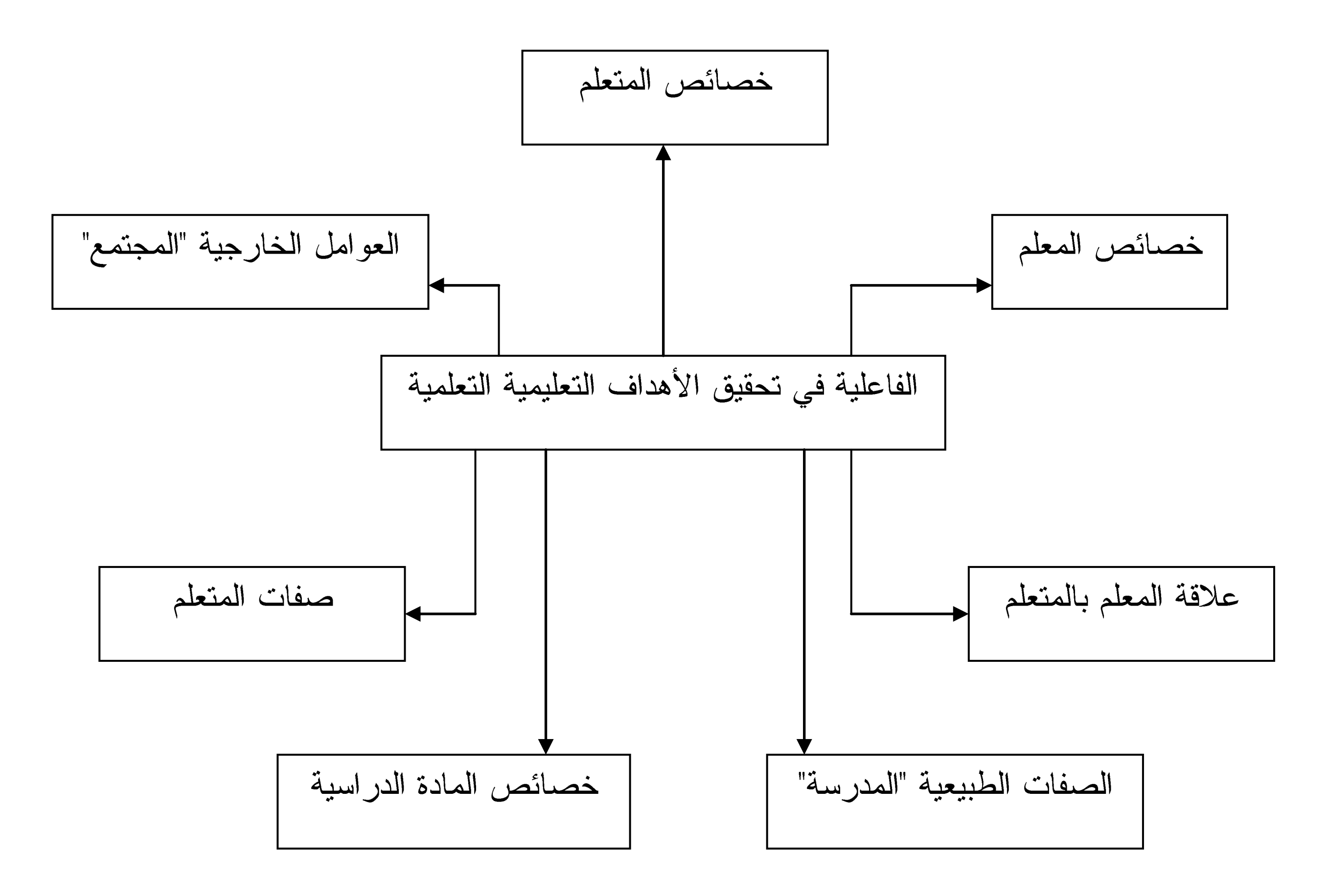
وحتى يتسنى له ذلك ويتحقق تفاعل إيجابي في الصف الدراسي عليه أن يعرف ما يلي:

أ-شخصية المتعلمين في الطور الثانوي وخصائصهم.

ب-ميولاتهم واتجاهاتهم النفسية.

ولابد أن يدرك العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم وسنوضح هذه العوامل في الشكل التالي:

[1]بن سباع صليحة: مرجع سابق، ص 60.



شكل رقم 05: العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم

فيما يلي نلخص أهم الأسس لإثارة دافعية المتعلم والتي يجب على المعلم أن يتقنها جيدا:

أولا-إقامة بيئة متمركزة حول القسم.

ثانيا-إشباع حاجات المتعلمين واستثارة دوافعهم الداخلية.

ثالثا- جعل المادة التعليمية أكثر إثارة.

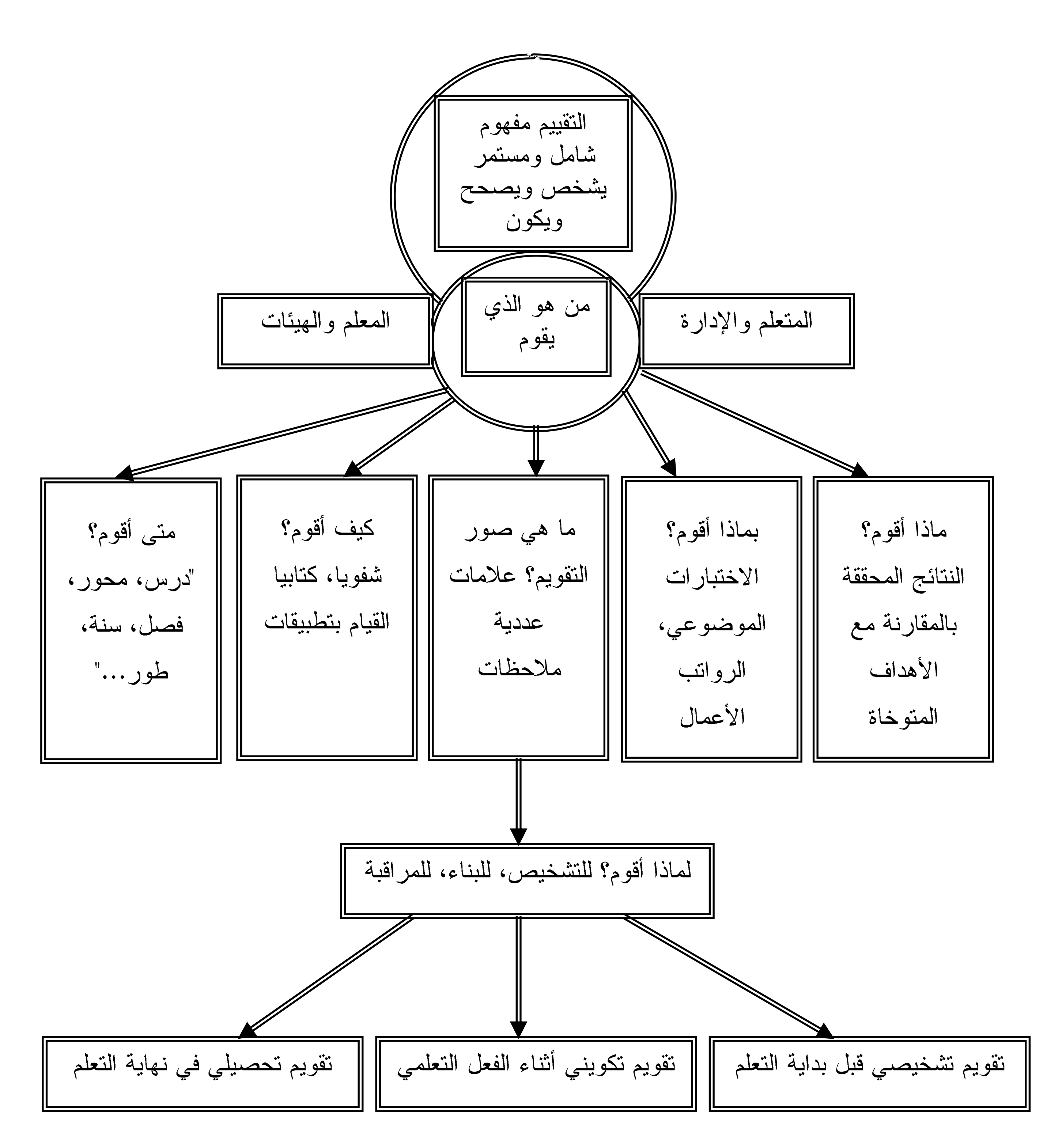
رابعا-مساعدة المتعلم على تحقيق هدفه والسعي بجدية لذلك.

خامسا-إتاحة الفرصة أمام المتعلم لكي تنمى لديه روح المسؤولية وحب الإطلاع.

سادسا-تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة، إذ أن المتعلم يحتاج إلى معرفة نتائجه خطوة بخطوة وهذه التغذية تساهم في زيادة فعالية عملية التعلم.

سابعا-إعطاء نظرة صادقة للمتعلم عن مسببات الفشل والنجاح حتى يتمكن من رفع مستوى دافعيته.

وبهذه الطريقة يستطيع المعلم أن يحفز ويثير متعلميه في المواقف التعليمية المختلفة وبالتالي الرفع من تحصيلهم العلمي.



شكل رقم 06: أسس ومبادئ إثارة متعلم الطور الثانوي

2-أهمية التحصيل الدراسي:

يمثل التحصيل الدراسي نتيجة العملية التربوية والهدف الأساسي لها، فالمعلم يتفاعل مع المتعلم في الموقف التربوي لإكسابه المعارف والخبرات لتنمية شخصيته من مختلف الجوانب سواء الفكرية أو النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية، والتي تكون منه المواطن الصالح في المجتمع ومنه فللتحصيل الدراسي أهمية يمكن تلخيصها فيما يلي:

-إحداث تغيير سلوكي إدراكي أو عاطفي أو اجتماعي لدى المتعلمين وهو ما يسمى بالتعلم والذي هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للمتعلمين "فالتحصيل هو نتيجة لعملية التعلم"[1].

-يسمح للشباب بالقيام بدور إيجابي في المجتمع ومواجهة مشاكل الحياة.

-اكتساب القدرة على تحقيق مشاريعهم الشخصية في الحياة، ومنه فالتحصيل الدراسي للمتعلم هو الزاد الذي يواجه به الحياة بمتطلباتها ومشاكلها.

3-قياس التحصيل الدراسي:

يستطيع المعلم معرفة قدر المعلومات والمهارات التي اكتسبها المتعلم من خلال العملية التربوية ومدى قدراته على استغلال تلك المكتسبات في أداء عمل معين من خلال الاختبارات، وهي وسيلة لا تقيم نجاح المتعلم فحسب، بل تقيم أداء المعلم ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، وهي في شكلها ومضمونها عبارة عن أسئلة موجهة تؤدي أربعة وظائف هي:

-**التركيز:** والمقصود به توجيه انتباه المتعلمين لملاحظة شيء ما أو جانب معين من المادة المتعلمة.

-**التهديد:** لتوجيه تفكير المتعلمين المتشعب ذي المستويات المتعددة.

[1] أكرم مصباح عثمان: مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل للأبناء، دار ابن حزم، لبنان، ط 1، 2002، ص 54.

-**التوزيع:** وذلك لجذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على العمل.

-**النظام:** للمحافظة على جو الفصل وتهيئة التعلم الفعال.

حيث تعتبر الامتحانات التي تجريها المدرسة، الشفوية منها والتحريرية وسيلة القياس الشائعة لتحصيل المتعلم المدرسي، وتجرى هذه الامتحانات في أوقات مختلفة من السنة ومنها الامتحانات الفصلية[1].

وتقييم التحصيل بواسطة الامتحانات له أهمية بالغة، فبناءا على الاختبارات إذا وضعت بتصميم تربوي جيد أدت مجموعة من الوظائف الهامة وكانت في خدمة عملية التعليم والتحصيل، وعرفت المصحح على مدى الفرق بين التحصيل الفعلي وهو المعلومات المكتسبة والمهارات المستخدمة بإتقان والتحصيل الممكن، وهو العتبة التي يستطيع المتعلم أن يصل إليها إذا ما توفرت الشروط الداخلية والخارجية المرتبطة بعملية التحصيل.

3-1-أنماط الاختبارات التحصيلية[2]:

أ-الاختبارات التقليدية:

وتسمى الاختبارات الإنشائية أو اختبارات المقال، تتضمن عددا قليلا من الأسئلة أو سؤال يجيب عنه المتعلم في شكل مقالة، حيث يبرز من خلالها قدراته على الشرح والتحليل والربط بين الأفكار والمناقشة، وتعتبر أسئلة المقال الطويل أفضل من غيرها، إذ تعكس الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الإبداع والابتكار أو من حيث القيم والاتجاهات.

ومن أبرز عيوب هذه الامتحانات ما يلي:

---

[1] حسين ياسين، محمد فهمي وآخرون: أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، دار الفكر، لبنان، ط 1، 1998، ص ص 242-243.

[2] سيفي شروق: الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم والتحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر ، نقلا عن محمد سلامة آدم وتوفيق حداد، ص ص 42-43.

-هي تعتمد على سرد المعلومات حيث يقوم المتعلم بحفظ وسرد المخزون في ذهنه دون فهمه وتنمية شخصية خاصة به، فالحفظ السريع السطحي تأهبا للامتحان لا يهدف إلى إعداد المتعلم للحياة بقدر ما يهدف إلى النجاح.

-تحتوي على عدد قليل من الأسئلة فلا يمكن أن تتناول جميع موضوعات البرنامج.

-غير قادرة على تغطية محتوى المادة الدراسية.

-تتميز بأنها مقياس ذاتي وهذا لاختلاف تقدير المصحح للدرجة التي تستحقها الإجابة من مصحح لآخر أو من فترة لأخرى.

-درجة الصدق والثبات فيها منخفضة لأنها تتأثر بذاتية المصحح.

مقترحات لتحسين الاختبارات المقالية:

-تحديد الأهداف بدقة قبل وضع الأسئلة.

-يجب أن تكون صياغة الأسئلة واضحة ولا تتحمل تعدد التفسيرات.

-تنويع أغراض الاختبار وهنا يجب ألا تكون أسئلة الاختبار منصبة على هدف واحد كالحفظ ولكن ينبغي تنويع أغراض الاختبار بحيث تكون بعض الأسئلة لقياس الحفظ وأخرى للفهم وبعضها لقياس القدرة على التطبيق والتحليل.

ب-الاختبارات الحديثة (الموضوعية):

سميت هذه الاختبارات بالموضوعية لأنها تخرج عن ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجات كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بتصحيحها إذا أعطي له مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء.

ومن مميزاتها ما يلي:

مميزات الاختبارات الحديثة:

وتتوفر فيها الصفات التالية[1]:

-أن يكو ن صادقا خاصة إذا قيس بدقة.

-أن يكون ثابتا، والامتحان الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج تقريبا، حيث يعاد تطبيقه على نفس المتعلمين.

-أن يكون الاختبار شاملا، بمعنى أن يكون عدد الأسئلة كبيرا حتى يتسنى تغطية كل أجزاء البرنامج أو أكثرها على الأقل، وبذلك يستبعد عامل الصدفة من النتائج.

-أن يكون موضوعيا، وذلك يتطلب أن تكون الأسئلة واضحة لا تترك مجالا لأكثر من احتمال واحد في الإجابة عن كل واحد منها، كما يتطلب أن تكون طريقة التصحيح واضحة بحيث لا تدع مجالا لأي خلاف بين مصححيه.

-أن يكون الاختبار مميزا، بمعنى يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وهذا يقتضي صياغة أسئلة من مختلف المستويات فيجيب عن بعضها معظم المتعلمون ويجيب عن بعضها الأقوياء فقط.

[1] نفس المرجع السابق، ص 43.

والاختبارات الحديثة نوعان هما:

ب-1-الاختبارات المقننة:

وهي اختبارات أعدت لتتناسب مع سن معينة، أو فصل دراسي معين أو مرحلة علمية معينة.

وهي اختبارات تربوية نفسية لذا يقوم بإعدادها خبراء واختصاصيين في القياس وعلم النفس، حيث يصوغون أسئلتها وتعليمات تطبيقها وإجرائها بعناية ودقة وفق قوانين إحصائية تؤدي إلى نتائج موثوق بها.

ب-2-الاختبارات الموضوعية:

وتحتوي عددا كبيرا من الأسئلة القصيرة الموضوعية التي لا تترك مجالا للعوامل الذاتية حين تقدير نتائجها والمعدة إعدادا دقيقا وهي تحدد مجالات لاختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة اختيارات وتوجد ست نماذج للاختبارات الموضوعية وهي[1]:

-**نموذج أسئلة التكميل:** وهي أسئلة يطلب فيها من المتعلم إكمال عبارات ناقصة أو ملء فراغ.

-**نموذج أسئلة الاختبار من إجابات متعددة** : وفي هذا النوع من الأسئلة يذكر السؤال ثم تدرج تحته مجموعة من الإجابات من بينها إجابة واحدة صحيحة ويطلب من المتعلم تعيين هذه الإجابة بوضع خط تحتها أو بذكر رقم الكلمة أو العبارة الصحيحة.

-**نموذج أسئلة الخطأ والصواب:** وتتكون من عبارات قد يكون معناها خاطئ أو صواب، والمتعلم هو الذي يحدد ذلك.

[1] نفس المرجع السابق، ص 44.

وأثناء التصحيح تحسب الدرجة بطرح عدد الإجابات الخاطئة من عدد الإجابات الصحيحة وذلك للتخلص من عامل الصدفة والتخمين.

-**نموذج أسئلة الربط أو التوفيق** : ويحتوي هذا النموذج على مجموعتين من العبارات ويطلب من المتعلم أن يربط ويوفق بين كل عبارة من المجموعة الأولى والعبارة التي تناسبها في المجموعة الثانية.

-**نموذج أسئلة الترتيب**: وهي تقتضي بيان التتابع الزمني أو المكاني لوقائع معروضة.

-**نموذج أسئلة الاسترجاع البسيط**: وهي تشبه أسئلة التكميل غير أنها لا تتطلب منه أن يملأ فراغا أو يكمل عبارة وإنما تتطلب منه الإجابة بكلمة أو جملة عن السؤال.

وعلى الرغم من أن الاختبارات المقننة والموضوعية لها ميزات حسنة إلا أنها لا تخلو من العيوب والنقائص كونها:

-تحد من حرية المتعلم في اختبار الأفكار وبالتالي فهي لا تعطي فرصة لتفوق من يحسنون التعبير عن آرائهم وطرحها.

-لا تصلح في المواد التي تتطلب قياس القدرة الإنشائية للمتعلم.

-تصعب صياغة أسئلتها لأنها تحتاج إلى مهارة عالية ووقت طويل.

وبين هذه الأنماط الأربعة للاختبارات يستطيع كل معلم اختيار ونسج المنوال المناسب لمستوى متعلميه والذي يمكنه من اختبار تحصيلهم بموضوعية ودقة[1].

[1] نفس المرجع السابق، ص 45.

مقترحات لتحسين الاختبارات الحديثة:

-أن تكون الأسئلة محددة بعناية ودقة.

-أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

-أن تكون مناسبة لوقت الاختبار.

3-2-وسائل قياس التحصيل الدراسي:

تعتبر الامتحانات التي تجريها المدرسة الشفوية منها والتحريرية وسيلة القياس الشائعة لتحصيل المتعلم المدرسي، وتجرى هذه الامتحانات في أوقات مختلفة من السنة ومنها الامتحانات الفصلية.

وتقييم التحصيل بواسطة الامتحانات له أهمية بالغة فبناءا على الاختبارات المدرسية الفصلية والنهائية يصدر المعلمون حكمهم الفاصل على المتعلمين بالرسوب أو النجاح، رغم أن هذا التقييم يكون نسبيا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح كالحالة المزاجية وخبراته السابقة...

إلا أن هذه الاختبارات إذا وضعت بتصميم تربوي جيد أدت مجموعة من الوظائف الهامة، وكانت في خدمة عملية التعليم والتحصيل، وعرفت المصحح على مدى الفرق بين التحصيل الفعلي وهو المعلومات المكتسبة والمهارات المستخدمة بإتقان والتحصيل الممكن، وهو العتبة التي يستطيع المتعلم أن يصل إليها إذا ما توفرت الشروط الداخلية والخارجية المرتبطة بعملية التحصيل[1].

وتعد الاختبارات التحصيلية بنوعيها الوسائل الأكثر استخداما في تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم، ولكن نظرا لأن التقويم عملية واسعة الأهداف أكثر بكثير مما تحاول هذه الاختبارات

---

[1] محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، د.س، ص ص 49-50.

قياسه، يجب أن تستخدم إلى جانبها وسائل أخرى تقوم بها جوانب عمل المتعلم بالمدرسة ونواحي نموه المختلفة حتى يصبح تقويم المتعلم تقويما شاملا، ومن هذه الوسائل[1]:

-**التسجيل اليومي لسلوك المتعلمين**: تسجيل الأحداث التي تظهر في حياة المتعلم وتفسيرها من حيث الدافع الذي دفع المتعلم إليه ومن حيث ناحية دلالته على نوع شخصية المتعلم ونزعاته وأثره في الجماعة وهذه المواقف سواء في حياته داخل أو خارج المدرسة.

-**ملاحظات المعلمين**: وتتمثل في ملاحظات المعلمين لسلوكات المتعلمين في الفصل وفي نشاطهم خارج الفصل، والعمل على تفسير هذا السلوك من حيث دوافعه ونتائجه، وتبقى ملاحظات ذات طابع ذاتي تتوقف على خبرة المعلم ومدى درايته بخصائص المتعلمين.

-**البطاقة المدرسية**: يتم تسجيل كل النتائج المتوصل إليها عن طريق الوسائل السابقة، لتكون مرجعا يساعدهم على تقويم المتعلمين وتوجيه عملية نموهم التربوي والتعليمي فيما نسميه بالبطاقة المدرسية والتي تعد وسيلة هامة من وسائل تسجيل التقويم التربوي.

[1] بخوش لامية: العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق وانعكاسها على التحصيل الدراسي، علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2002-2003، ص 127.

4-تقويم التحصيل الدراسي:

في إطار إصلاح المنظومة التربوية الوطنية يشكل التقويم-بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف إستراتيجياته ووظائفه- ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية.

فالتقويم في مفهومه الواسع ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة[1].

حيث يعتبر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات عملية تربوية ترمي إلى تعديل المفاهيم العلمية من خلال تصليح الاعوجاج الخاص بالكفاءات المعرفية والتقنية للمتعلم، مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات العلمية وعامل تعلم المتعلم ذلك حتى تبين بواسطة عملية التقويم التي تعتبر نشاطا ضروريا لازما لخدمة العملية التعلمية ومستوى الكفاءات العلمية والتقنية الضرورة لحل المشاكل، ولما كانت بيداغوجيا الكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم، نجد هذه العملية تستلزم من المكون تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح وذلك حتى يتمكن المكون من تحديد ملاحظات تساعده على تبيين نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعليمه من جهة وبتعلم المتعلم من جهة أخرى.

يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي، والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم

[1] وزارة التربية الوطنية: إصلاح نظام التقويم التربوي، الجزائر، مارس 2005، ص 1.

والتعليم ونتاج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين، بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير تهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية.

4-1-تعريف التقويم التربوي:

لغة: من فعل قوم بمعنى أصلح وأزال اعوجاجا، أنهض ما كان مائلا[1].

اصطلاحا: تعددت تعاريفه ونذكر منها ما يلي:

يعرفه بلوم Bloom: "التقويم هو إصدار حكم على الأفكار والحلول وطرائق التدريس والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمحكات والمعايير، وتكون الأحكام الصادرة إما كميا وإما نوعيا (كيفيا)"[2].

يعرفه الخميسي زرواق بأنه: "القدرة على إصدار الأحكام وإبداء الرأي الشخصي ولا تتم إلا بتوظيف أو استيعاب المقومات الأخرى (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل وتركيب)، صياغة الأحكام على قيمة المادة، فالطرق والوسائل المستعملة فهي أحكام كمية أو كيفية أو هما معا تعكس مدى تناسب تلك المادة والطرق مع المعايير المعتمدة"[3].

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التقويم متعدد الموضوعات ومنوع العناصر شامل ومستمر، يشخص ويصحح، وهو ليس مقتصرا فقط على التحصيل الدراسي.

ومن هنا فالتقويم مجموعة من أحكام صادرة حول فعالية التعليم والتعلم وتحديد نقاط القوة والضعف فيه لتعديلها وتعزيزها.

إذا التقويم التربوي وسيلة للحكم على مدى فعالية العملية التربوية وهو أيضا الإستراتيجية الفعالة للتغيير التربوي سواء على مستوى المعلم أو المتعلم.

---

[1] أنطوان نعمة وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط 1، 2000 ، ص 119.
[2] محمد مقداد وآخرون: قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، 1998، ص 66.
[3] الخميسي زرواق: الأنيس في التدريس، مكتبة رحاب، الجزائر، د.ط، 1998، ص 55.

ويتبين من هذا التعريف أن:

-الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمرين.

-التقويم مواكب لا يتجزأ من العملية التعليمية، فالتقويم عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة لإصدار أحكام تساعد على توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة.

فالتقويم في التربية الحديثة هو العملية التي تستهدف الوقوف على مدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية، وهنا يجب أن نشير إلى أننا إذا أردنا أن نصل إلى مفهوم إجرائي عن التقويم فيجب علينا أن نفهم ما يلي فهما سليما:

-التقويم ليس هو القياس، فالقياس جزء من التقويم.

-التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة.

-التقويم ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية.

تعريف القياس:

"القياس هو التقدير الكمي، والذي هو عبارة عن عملية الحصول على وصف رقمي للدرجة التي يصل إليها الفرد في صفة محددة، فيعبر عنها بالأرقام"[1].

فمن خلال هذا التعريف نستنتج أن القياس على أنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد بالشيء من خصائص يمكن قياسها وفق معايير محددة مسبقا، فعن طريق القياس نحصل على بيانات رقمية "كمية" أو ما يسمى بوصف كمي للشيء.

أما تربويا فالقياس يشير إلى معرفة درجة تعلم المتعلم رقميا، إذ يمكن قياس مستوى التحصيل عن طريق الاختبار والدرجة التي يحققها من هذا الاختبار تعتبر وحدة قياس.

[1] محمود منسي: مرجع سابق، ص ص 334-335.

وفي هذه النقطة بالذات علينا توضيح أن هناك عملية تتوسط القياس والتقويم وهي عملية التقييم التي من خلالها يعطي الوصف الكمي "بيانات" الذي حصلنا عليه بعملية القياس قيمة فيصبح وصفا نوعيا "معلومات".

فالتقييم هو "إصدار حكم على شخص معين أو مجموعة من الأشخاص مثل: ناجح، راسب، أو متفوق، متوسط، ضعيف، دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها أو إلى العوامل التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل، وهذا النوع هو الشائع في مدارسنا"[1].

فالثلاث عمليات إذا تتم كالتالي:

قياس "باستخدام أداة قياس" والحصول على نتائج "أو وصف كمي للصفة" ⟵ تقييم "عملية تشخيصية"، "إعطاء وصف نوعي للسلوك" ⟵ تقويم "عملية علاجية".

وتتعدد الجوانب التي تقومها المدرسة (الثانوية) في المتعلم حيث يشمل قياس تحصيله الدراسي، نموه الجسمي، وقدراته العقلية، واستعداداته وقدراته على التكيف الاجتماعي ونمو اتجاهاته ومهاراته.

ومنه فالتقويم عملية تربوية شاملة ترمي إلى معرفة مدى نمو الطفل في اتجاه الأهداف التربوية الشاملة، ويستخدم القياس ونتائج الامتحانات بأشكالها المختلفة، ويعتمد أيضا على الملاحظات المستمرة عن سلوك المتعلمين في المدرسة وخارجها ويستعين بآراء المربين والمتعلمين وأوليائهم.

---

[1] محمد مقداد وآخرون: مرجع سابق، ص 174.

4-2-مراحل التقويم التربوي:

حدد المنشور الوزاري رقم 98/1011 الصادر في 1998/08/12 والخاص بالتقويم التربوي البيداغوجي في المنظومة التربوية الجزائرية إستراتيجية التقويم البيداغوجي في المؤسسات التعليمية، ووضح أن هذه العملية لابد أن تمر بمراحل ثلاث هي:

أ-مرحلة القياس: وهي مرحلة تهدف إلى جمع وتنظيم وتحليل المعطيات وتأويلها، وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها: الاستجواب، الاختبار، الفروض، الامتحان...

ب-مرحلة الحكم: التي يتم فيها إبداء الرأي وإصدار الحكم اعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تطغى عليها الذاتية.

ج-مرحلة القرار: التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للمتعلم (تدرج، انتقال، إعادة، توجيه...) وإما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه...) أو بالتنظيم والتسيير.

ومن هذا المنظور فإن التقويم يهدف أساسا إلى تحسين القرار البيداغوجي والارتقاء به إلى المستوى الذي يليق بسياق تعلم واكتساب رفيعي المستوى.

4-3-وظائف التقويم التربوي:

إن هذا التوجه الجديد للبيداغوجية يجب أن يتميز بتفاعل قوي بين فعل التعليم وفعل التقويم، وبالتالي إبراز إرادة التعبير لضمان تربية ذات نوعية.

وعليه تكون للتقويم وظيفتين أساسيتين[1]:

-المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

-إقرار كفاءات المتعلم.

[1] نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

وتتخذ هاتان الوظيفتان عند التطبيق الأشكال التالية:

1-التقويم التشخيصي.

2-التقويم التكويني (البنائي).

3-التقويم التحصيلي (النهائي).

4-التقويم الذاتي.

4-4-أنماط التقويم التربوي:

-التقويم التشخيصي:

تقويم المكتسبات القبلية لمعرفة نقاط الضعف والثغرات، قد تكون تلك الثغرات مجرد كلمات يسهل تجاوزها، وقد تكون حاجزا حقيقيا كمفاهيم تصورية أو منهجيات تتطلب حصرا، وصياغة أهداف لتجاوزها وضمان انطلاقة بناءة.

قد يكون التقويم التشخيصي في بداية السنة من أجل معرفة الحصيلة النهائية التي تلقاها المتعلم في تعليم سابق، والعناصر التي سنحتاجها في التعليم المقرر الجديد أو تحديد طبيعة الفروقات بين المتعلمين.

وقد يكون في بداية درس أو عدة دروس لتمكن المعلم من معرفة جوانب النقص وتحديد العناصر التي لا يعرفها.

فالغرض الأساسي إذا من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

2-التقويم التكويني (البنائي)[1]:

يمارس خلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف المتعلم وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعلمي للمتعلم أو تصحيحه أو تعديله[2].

وهو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

-المناقشة الصفية.

-ملاحظة أداء المتعلم.

-الواجبات المنزلية ومتابعتها.

-النصائح والإرشادات.

-حصص التقوية.

والتقويم البنائي هو أيضا استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج وفي التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث، وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

إن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي:

-توجيه تعلم المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه.

-تحديد جوانب القوة لدى المتعلم وتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها.

---

[1] سليم محي الدين سليم: التقويم التربوي، www.oyelfa.info.com 2010/10/09، 9:00، ص 2.

[2] وزارة التربية الوطنية: إصلاح نظام التقويم التربوي، مرجع سابق، ص 3.

-تعريف المتعلم بنتائج تعلمه وتقييم أدائه.

-إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

-مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

-تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم.

-تحفيز المعلم على التخطيط للدرس وتحديد أهدافه، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح.

ويمكن إعطاء مثال عن مثل هذا التقويم وهو اجتياز شهادة البكالوريا بالنسبة للمتعلمين في الطور الثانوي بغية الانتقال إلى الجامعة أو إعادة السنة في حالة الرسوب، أو الطرد بالنسبة للمتعلمين الذين لا تتوفر فيهم شروط إعادة السنة.

وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم[1]:

-رصد علامات المتعلمين في سجلات خاصة.

-إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم كالإكمال أو النجاح أو الرسوب.

-توزيع المتعلمين على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.

-الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.

-إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج المتعلمين في المدارس المختلفة.

-الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

[1] سليم محي الدين سليم: موقع انترنت سابق، ص 2.

3-التقويم التحصيلي (النهائي):

يتعلق بنهاية التدريس، بهدف معرفة مدى بلوغ الأهداف النهائية، وقد يستخدم خلال مرحلة التدريس وهو بهذا يمكن من إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها لأهدافها[1].

فالتقويم التحصيلي يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات، ويكون القصد منه في أغلب الأحيان هو الحكم (أخذ قرار) على أن المتعلم ينتقل أو لا ينتقل، يستحق الشهادة أو لا يستحقها...، والتقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة.

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن المنشور الذي وضعته وزارة التربية الوطنية يهدف إلى تحديد الإستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال المتعلمين ومراقبتها ووضع نظام لتطوير التقويم البيداغوجي وتجديده، يكون منسجما مع أهداف الإصلاح لاسيما لتقليص عوامل الفشل الدراسي وتحسين الخدمات المدرسية.

5-قياس الكفاءات[2]:

في مقاربة التدريس بالكفاءات تحول القياس من نموذج قياس الأهداف الإجرائية المتميزة بالظرفية وقصر المدى، إلى نموذج قياس تغير وضعية الفرد في سيرورة التعلم، وما تحقق من التطور على المستوى الشخصي بالتركيز على مؤشر الكفاءة، ولهذا فهو يعبر عن متابعة سيرورة التعلم لدى المتعلم ولا يمكن التطرق لعملية التقويم دون الإشارة إلى:

---

1 محمد مقداد: مرجع سابق، ص 62.
2 وثائق تربوية ومحاضرات من المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مرجع سابق، ص 20.

*الوضعية المشكلة.

*مؤشر الكفاءة.

أ–وضعية مشكلة: يتطلب قياس أداء المتعلم نمطا تقويميا يركز على قاعدة توظيف المعارف لا على استرجاعها، وهذا يتطلب جعل المتعلم في مواجهة مواقف معينة تدفعه إلى توظيف مكتسباته لتجاوز حواجزها، هذه المواقف هي ما يطلق عليها "وضعيات مشكلة".

ب–مؤشر الكفاءة: مؤشر الكفاءة يعبر عن الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكن بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، ويبرز ذلك من خلال الأفعال القابلة للملاحظة والقياس أثناء مواجهة المواقف التي تستدعي توظيف مختلف المكتسبات المعرفية [وضعية مشكلة].

تتمثل وسائل التقويم حسب Carl- Rogers فيما يلي:

–التقويم لابد أن يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات علمية.

–روائز علم النفس القياسي [تقويم الذكاء والكفاءات الذهنية روائز الشخصية].

–ترقية تقويم السلوك إلى معرفة ما يمكن للشخص القيام به، وهو ما يعبر عنه بـــ: أنا، ما أعرف فعله Je suis ce que je sais faire.

6-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي ناتج لعوامل متعددة في نوعها وتأثيرها من حالة لأخرى، فهناك العديد من العوامل الموضوعية والتي تتعلق بالموضوع المراد تحصيله، وأخرى ذاتية والتي ترتبط بالشخص الذي يرغب في التحصيل، كذلك العوامل الاجتماعية المحيطة بالمتعلم.

أ-العوامل الذاتية الفردية:

وتتمثل في جميع النواحي التي تخص ذاتية الفرد منها: العقلية، النفسية والجسمية التي تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل.

ب-العوامل العقلية:

وهي مختلف القدرات العقلية المتمثلة في الذكاء والذاكرة والتفكير وغيرها، التي يمتلكها الفرد والتي تختلف من فرد إلى آخر حسب مبدأ الفروق الفردية ولعل من أهم العوامل العقلية هو الذكاء الذي يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فهو القدرة العقلية والفطرية والمعرفة الهامة، وهو العامل المشترك العام الذي يدخل في جميع العمليات العقلية وكما قال كلفن Kelven: "الذكاء بأنه القدرة على التعليم وعلى إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق الكلي لمشاكل ومواقف الحياة الجديدة"[1].

ولاشك أن ضعف الذاكرة يؤثر في عملية التحصيل وبشكل واضح، لأن المتعلم الذي ليست لديه قدرة كافية على الاحتفاظ بالمعلومات التي يكتسبها ويتلقاها من طرف المعلم، تظهر عليه صعوبة في استرجاع هذه المعلومات ومن ثم تؤدي إلى ضعف التحصيل والذي يظهر من خلال نتائج الاختبارات المدرسية.

[1] رشاد صالح الدمنهوري: التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 96.

ج-العوامل النفسية:

يعتبر القلق والخوف والاكتئاب والخجل من العوامل النفسية التي تنعكس سلبا على سلوكات المتعلم، وتؤثر بشكل كبير على تحصيله الدراسي، لأن هذه العوامل تسبب اضطرابات سلوكية فلا يستطيع المتعلم التركيز القوي والجيد على دراسته، مما يؤدي إلى الفشل رغم قدراته العقلية القوية وسلامة صحته البدنية، كما يذكر البعض أن: "الإحباط مثلا قد يكون من أكثر العوامل النفسية التي تؤثر على عملية التحصيل الدراسي للطالب وربما على توازن شخصيته كلها"[1].

د-العوامل الجسمية:

وهي العوامل المتعلقة بالصحة والنمو كالعاهات في الحواس أو الخلل والاضطرابات الحركية المتمثلة في عيوب النطق وصعوبة الكلام أو الأمراض المزمنة كالصداع أو غيرها، فمثلا ضعف البنية الجسمية تحول دون قدرة المتعلم على التركيز والانتباه، بحيث يصبح أكثر قابلية للأمراض المختلفة وهذا قد يترك أثرا في نفسية المتعلم وكذلك الإعاقة الحسية ويتضح ذلك في ضعف السمع أو ضعف البصر، مما يحول دون إدراك ومتابعة الدروس ومواقف الحياة الجديدة[2].

فكما يشير حامد عبد السلام زهران إلى أن: "الأسباب الجسمية تتمثل في تأخر النمو وضعف البنية والتلف المخي وضعف الحواس مثل السمع والبصر والضعف الصحي وسوء التغذية"[3].

إذن العوامل الجسمية تلعب دورا فعالا في عملية التحصيل لدى المتعلمين وتؤثر عليهم بصفة مباشرة.

---

[1] محمد العربي ولد خليفة: مرجع سابق، ص 9.
[2] مصطفى فهمي: مجالات علم النفس، دار النشر، القاهرة، ط 1، 1997، ص 244.
[3] حامد عبد السلام زهران: علم النفس النمو، مرجع سابق، ص 275.

هـ-العوامل الأسرية:

تعد الظروف الأسرية أو المنزلية من العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي للمتعلم، فالحالة النفسية والمادية والثقافية داخل الأسرة لها علاقة وطيدة مع التكيف الاجتماعي والنجاح المدرسي للطفل.

ويرى البعض: "أن اضطراب الاتزان العاطفي للطفل، أو ضعف الثقة بالنفس أو ميل الطفل إلى الكسل والخمول نتيجة الإحباطات النفسية التي يجدها الطفل في بيئته المنزلية، كل هذا يجعل الطفل شارد الذهن في القسم منصرفا عن متابعة الدروس، وقلما يشارك في المناقشة أثناء الحصة ويساهم في النشاط التربوي، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى التأخر الدراسي في مادة أو في كل المواد"[1].

ونلاحظ أن الأسرة التي يقل فيها عدد الأفراد تكون منظمة والتربية فيها مفيدة مما يؤثر على تحصيل الأبناء لاهتمام الأولياء بأعمال أبنائهم المدرسية وغير المدرسية، وكما يرى البعض: "أن اكتظاظ البيت يعني وجود أفراد كثيرين فيه، وهذا ما يعرقل الطفل عن تحقيق ما يريده، وأنه لا يملك غرفة لنفسه أين يراجع دروسه مثلا، حيث أن المراجعة الجيدة تتطلب مكانا هادئا ومستوفيا لشروط الإضاءة والتهوية الجيدة، المذاكرة في الفراش قد تؤدي إلى عدم القدرة على التركيز والانتباه"[2].

فالأسرة ذات المدخول الضعيف يتعرض أفرادها إلى سوء التغذية ولذا الطفل الذي يذهب إلى المدرسة وهو لم يحقق مطالب جسمه من التغذية اللازمة، لا يمكنه التركيز لمدة طويلة كما نجده يعاني اضطرابات في الذاكرة.

---

[1] توفيق حداد: التربية العامة، طبعة المعلمين المساعدين في المعاهد التكنولوجية، ط 1، 1977، ص 120.
[2] سناء الخولي: الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية، بيروت، 2001، ص 74.

وكما تشير بعض الدراسات إلى أن مستوى أداء المتعلمين في اختبارات الذكاء تتأثر بالمستوى الاقتصادي والمادي المنخفض، فمعظم اختبارات الذكاء مشبعة بحصيلة لغوية وثقافية يفتقدها أبناء الطبقات الاجتماعية الفقيرة، فقد وجد العالم مجوست سنة 1959 أن 80 % من عينة المتعلمين المتأخرين دراسيا ينتمون إلى الطبقات الدنيا.

والعوامل المدرسية:

يقول مصطفى فهمي: "تتلخص العوامل التربوية في سوء توزيع المتعلمين على الفصول دون مراعاة الفروق الفردية، بالإضافة إلى سوء المدرسة في سلطة التنظيم وعجزها على وصل المدرسة بالبيئة أي عدم جدوى فعالية المنظومة التربوية"[1].

وتندرج ضمن هذه العوامل التربوية المعاملة بين المعلم والمتعلم، فهناك المعاملة الاجتماعية والتي تتمثل في تصرفات تليق بأن يجد المعلم ردا إيجابيا مناسبا على المعاملة السلبية فهي كالسلوكات القاسية والشديدة التي تكون فيها الاستجابة عنيفة، ولكل معلم طريقته الخاصة التي يتعامل بها مع متعلميه داخل القسم، وتختلف هذه المعاملة من معلم لآخر، فإما يكون متسلطا أو ديمقراطيا أو حرا، وقد تؤثر هذه الطرق على المتعلمين إما سلبا أو إيجابا، فالطريقة القائمة على السلطة نجدها في المؤسسات التربوية وتظهر بين الرئيس والمرؤوس، ونلاحظ في المدرسة وبالضبط في القسم أين يمثل المعلم السلطة فيقتصر عمله إلا في تقديم الدرس وإتباع المقرر الدراسي وعلى المتعلم الالتزام، وهذا الالتزام يقيد من حرية المتعلمين فلا يستطيعون المشاركة.

وفي هذا الصدد يقول زياد حمدان: "هكذا نجد العوامل المدرسية تؤثر على درجة إقبال التلميذ على المدرسة، وهذا يعني أنها تؤثر على درجة التحصيل الدراسي، فإذا غابت غرفة الدراسة وعلى التلاميذ سواء في البرد أو الحرارة فلا يجب أن ننتظر كثيرا من المعلم أو التلميذ"[2].

ومن كل هذا تبين لنا أن العوامل المدرسية تؤثر على التحصيل الدراسي، لذلك يجب خلق الجو المدرسي الذي يتسم بالتقبل ويتيح الفرص للمتعلمين لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق.

وبما أنه نتحدث عن أثر العوامل المدرسية في التحصيل الدراسي لمتعلمي الطور الثانوي ينبغي الإشارة إلى أهم عامل له بالغ الأثر في التأثير على دافعية المتعلمين وهو المعلم فهو يحرص على إيجاد الطرق التي توجه انتباه المتعلم وطاقته نحو التحصيل الدراسي سواء من حيث شكل العلاقة بينهما أو من حيث دوره في تعزيز دافعية التحصيل عن طريق إدراكه وتمكنه من مهارات الاتصال الفعال والإيجابي لما له من دور في تعزيز دافعية التحصيل، فتدخله الفوري في المواقف

---

[1] مصطفى فهمي: مجالات علم النفس، دار النشر، القاهرة، ط 4، 1977، ص 245.
[2] محمود زياد حمداني: تقييم وتوجيه التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 525.

الصفية يؤثر على دافعيته للتحصيل، كما أن غياب الدفء لدى المعلم وضعف المهارة في عرض المادة العلمية يعتبر في الغالب سببا في تثبيطها.

إن أسلوب المعلم له الأثر النفسي على إقبال المتعلم أو ابتعاده عن التحصيل، فالمعلم يوفر الجو الطبيعي الهادئ داخل القسم ويحترم شخصية متعلميه ويعطيهم الفرصة للمشاركة في تطوير قدراتهم ومهاراتهم ولا يرهقهم بالواجبات المنزلية، ويختار الطريقة المناسبة والوسائل المطلوبة في شرح الدروس ويعدل في تصحيحه للاختبارات إنما يشجع إقبالهم على التعلم والتحصيل.

IV-الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

يعتبر فعل التعليم والتعلم فعلا تواصليا من الدرجة الأولى على اعتبار أنهما ينبنيان أساسا على تبليغ وتبادل المعارف والخبرات والمعلومات، كما أنهما يعتمدان من جهة أخرى على التفاعلات الوجدانية بين الأطراف المتواصلة، ومن هنا فإن تحليل العلاقة بين طرفي التعليم والتعلم يدفعنا إلى الخوض في موضوع دراسة دينامية الاتصال التربوي (البيداغوجي والديداكتيكي) وتحديد متغيراته وإماطة اللثام عن سيرورة العلاقة التواصلية وذلك ضمانا لفعل بيداغوجي ديداكتيكي فعال ومن ثم إلى فعل تواصلي ناجح.

يوصف الاتصال في غرفة الصف بأنه ممارسة تربوية يستند إلى فرضية عامة يقدرها التربويون مفادها: أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة ما فإنهم يميلون إلى أن يتوصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو غير اللفظي بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة تكيف، وهذه الفرضية تتضمن أن يكون الاتصال الصفي لفظيا بالكلمات وغير لفظي بالإشارات أو الإيماءات الجسدية.

ويعد اتصال المعلم مع متعلميه ذو أهمية في عملية التعلم والتعليم لذلك فإن نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية كما أن للاتصال بين أطراف العملية التعليمية دورا مهما ومؤثرا في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم، فهو واسطة التعليم والتعلم وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلم ليعرف حاجات المتعلمين واتجاهاتهم، وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم.

والتواصل في حقيقته جوهر الأنشطة الصفية وأداة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه وكذلك تحسين مستوى تحصيل متعلميه وبناء شخصيتهم، والاتصال التربوي الإيجابي يشكل

الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فحسب بل يؤدي إلى اكتساب المتعلم لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من المتعلم وذلك لكون التربية عملية اجتماعية.

إن ما يحتاجه الموقف التعليمي التعلمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم بهدف الارتقاء بشخصية المتعلم وإكسابه معارف وقيم واتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه في المستقبل.

وما دام التعليم والتعلم عمليتين جزئيتين في عملية أكبر وأشمل هي التربية فلابد أن يكون جميع ما يجري في الصف من عمل ونشاط وتفاعل وتنظيم للتعليم والتعلم واقعا كله في إطار العملية التربوية، أي أنه يجب أن يكون هادف يسهم في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة.

وفاعلية التعليم تقاس بفاعلية التعلم وفاعلية التعلم تقاس بقابليته لاكتساب المعرفة، وهذا يرتبط بكفاءة المعلم والتي تقاس بامتلاكه لكفايات أدائية ومهنية متنوعة وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها[1].

ومن أكثر المهارات التي يحتاجها المعلم هي مهارة الاتصال التي تعد من المهارات الصعبة التي تواجه المعلم سواء أكان معلما جديدا أو معلما صاحب خبرة ويحدث كثير من الأحيان عدم فهم المتعلمين لمعلمهم أو العكس، ويعد إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل داخل الصف من أهم كفاياته اللازمة للنجاح في أداء مهامه التعليمية التعلمية، بل إن بعض المربين ينظرون إلى عمليات التعليم والتعلم كلها بوصفها عمليات تواصل لفظية وغير لفظية.

حيث تتم عملية الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم بواسطة قنوات متعددة أبرزها اللغة والفكر وفق محتوى المقرر الدراسي وطبيعته، وما يرتبط به من طرائق التدريس في إطار الديداكتيك الذي تتطلبه كل مادة من المواد...وما يدعمها من عوامل مساعدة كالصوت وحسن التموقع والتحرك داخل فضاء القسم، وكلها مقومات تستدعي شروطا أخرى كانضباط المتعلمين واحترامهم لمعلمهم...الخ.

لكن رغم ما يمكن أن يحققه كل من جهاز البث لدى المعلم وجهاز التلقي لدى المتعلم من درجات الانسجام والتجاوب –في هذا السياق– إلا أن التواصل بين الجهازين لا يمكن أن يكتمل إلا في إطار احترام المعلم لشخصية المتعلم وكل ما يتصل بها من مرجعيات.

[1] محمد محمود الحيلة : التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، 1999، ص ص 89-96.

فلا ينجح التواصل داخل الفصل الدراسي إلا انطلاقا من مبادئ أكد عليها علماء التربية الكبار وهي الانسجام والتبادل المستمر والفعالية، ولا يتم إلا بتبادل المعلومات والأحاسيس والمواقف بين أطراف يوجدون في وضعية اتصالية وبطريقة غير أحادية، هكذا يمكن للمعلم أن ينجز درسا متكاملا من حيث المعارف والخطوات المنهجية وغيرها، ولكن لا يكفي لتحقيق التواصل الذي يقوم على أساس استجابة الطرف الآخر، وهذه الاستجابة تتم بواسطة قنوات اتصالية عديدة يشترط فيها المتعلم –ضمنيا– احترام المعلم لشخصيته وإحساسه به وتقديره له.

فالعلاقة البيداغوجية (عند مارسيل بوستيك مثلا) لا تكون تربوية إلا بانخراط كل الأطراف فيها وتنشأ في اللقاء بين هذه الأطراف ظاهرة إنسانية يحس فيها الصغير بأنه يتجه نحو الكبير.

فالمتعلم خصوصا في الطور الثانوي يبدأ في ترسيخ معالم شخصيته وتشكيل وعيه، لذا يحتاج إلى العطف والإرشاد، ويريد الاعتراف والتقدير وإعطاؤه القيمة التي يحس بالحاجة إليها ومعاملته ككيان أو شخص مرغوب فيه، مثلما تكون له حساسية كبيرة عند مناقشة بعض ما يتعلق بشخصيته أو بمرجعياته، ومن ثم يرتبط عنده ما يتلقاه عن معلمه من معارف حسب المواقف، كما أن سن المتعلمين في هذا المستوى يجعلهم حريصين على إثبات الذات بين أقرانهم، فلا يقبلون بما يمس شخصيتهم بسوء، وهذا بند ضمني داخل معاهدة الاتصال بينهم وبين معلميهم، فللفرد حاجات بيولوجية وأخرى اتصالية، هذه الأخيرة أرجعها العديد من علماء النفس والتربية إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي: الحاجة إلى الاندماج بواسطة علاقات مريحة مع الآخر ونافعة، والحاجة إلى الضبط، وهي تؤدي إلى الإحساس بالمقدرة واحترام الآخرين للذات، ثم الحاجة إلى العطف عبر تعاطف متبادل مع الآخرين وتكون للفرد توترات متعددة ناتجة عن حوافز فردية كثيرة مرتبطة بقدراته ومواهبه الشخصية، وبحبه للحركة والتغيير وبعقده النفسية، ولا تتقلص هذه التوترات إلا بإشباع الحاجات، وهذا ما يضع المعلم في موقف حساس يتطلب منه أن يكون في مستوى الرسالة التربوية التعليمية، ويدعوه إلى تحسس المكونات السيكولوجية لمتعلمه واعتبار شخصيته وكل ما يرتبط بها من أسس وخلفيات.

ومن جهة أخرى على المعلم تشجيع متعلميه بحسن الإنصات إليهم والاهتمام بإبداعاتهم وأفكارهم، ولو كان بعضها متواضعا وذلك بحسن التوجيه والتأطير والصقل والتصحيح والتشجيع.

وقد حددت وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاحات المنظومة التربوية مجموعة الأهداف المرتبطة بهذه النقطة منها الاهتمام بالمتعلم ووضعه في قلب العملية التربوية وتوفير شروط صقل ملكاته والوعي بتطلعاته.

خلاصة:

من خلال استعراض عناصر هذا الفصل نجد أن الفصل الدراسي باعتباره تنظيما إنسانيا يشهد تعددا في العلاقات الإنسانية ويعرف ثراء وديناميكية في العملية الاتصال التربوي بمختلف أنشطته ووسائله وبالتالي فهو يعتبر ميدانا مناسبا لدراسة وتقييم عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم ووسائله واتجاهاته.

فعلى المعلم أن ينظم اهتمامات المتعلم وميولاته وأن يساير رغبته في التحول من كسب خبرة إلى كسب أخرى، وذلك بتنمية مهارات الاتصال التربوي التي لها بالغ التأثير على دافعية المتعلم سواء من حيث شكل العلاقة بين المعلم والمتعلم أو من حيث دوره في تعزيز دافعية التحصيل عن طريق إدراكه وتمكنه من اكتساب مهارات الاتصال الفعال والإيجابي من أجل تحقيق نتائج إيجابية خاصة بالنسبة لمتعلم السنة ثالثة ثانوي.

الباب الميداني

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري لهذا البحث الذي اعتمدناه إطار مرجعي يساعدنا في الدراسة الميدانية، وسعيا إلى التأكد والاقتراب أكثر من المعطيات النظرية التي تطرقنا إليها في الفصول الأولى فإنه من الضروري تبني إستراتيجية منهجية يعتبر مطلبا ضروريا وجوهريا في أي دراسة علمية تتسم بالدقة لأنه المعبر الوحيد الذي بواسطته يتم الانتقال من المعطى النظري بجميع أبعاده إلى المعطى الإمبريقي الميداني بجميع أشكاله وصعوباته، وهذه الخطوة لا بد أن تكون مبنية على أطر منهجية محددة ودقيقة تمكننا من ربط الظاهرة المدروسة بالواقع بعد أن ألممنا بجميع الجوانب النظرية لها من أجل تحقيق ما سبق ذكره، نحاول في هذا الفصل وضع إطار منهجي يساعدنا في التعامل مع الميدان والسير وفقه لاختبار المعلومات التي تضمنها الجانب النظري والوصول إلى جميع الحقائق الخاصة بمجتمع الدراسة للتأكد من صحتها أو خطئها، وتشمل هذه الدراسة الخطوات المنهجية التالية:

1-المنهج المستخدم:

إن بناء المنهج هو السبيل الذي يرسم لنا كيفية الوصول إلى الحقيقة لأي مشكلة اجتماعية، ولذلك فإن لكل منهج علمي خصائصه التي تميزه عن المناهج الأخرى ولا يكون اختيار المنهج في البحث العلمي عشوائيا بل يتماشى وطبيعة الموضوع المدروس.

فكل الخطوات التي يقوم بها الباحث قبل التعامل مع المنهج هي خطوات اختيارية ولكن محبوكة في إطار منهجي دقيق أي غير اعتيادية بينما المنهج يكون خطوة تفرضها طبيعة البحث في حد ذاته.

وبالتالي فالمنهج الملائم لبحثنا هذا هو المنهج الوصفي التحليلي، بما أننا نريد الوصول إلى بيانات تبرز لنا أثار الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي وذلك بطريقة إحصائية تعتمد على قراءة النتائج وتحليلها وتفسيرها وتوظيف مفردات معينة وفق تقنية جمع المعلومات المناسبة.

والمنهج الوصفي التحليلي هو الذي يعنى أساسا بالخصائص والمميزات معبرا عنها بصورة كمية وكيفية وهو طريقة من طرق التحليل والتفسير للوصول إلى أغراض محددة لوضعية تربوية معينة بما يسمح للباحث تقديرها.

إن الغرض من استخدامنا لهذا المنهج هو معرفة العلاقة بين الاتصال التربوي والتحصيل الدراسي للمتعلمين في السنة الثالثة ثانوي من خلال جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة بمختلف أدوات جمع البيانات ثم تحليلها وتفسيرها وتلخيص نتائجها.

وإلى جانب المنهج الوصفي التحليلي اعتمدت هذه الدراسة على بعض تقنيات المنهج الإحصائي من خلال تبويب البيانات المتحصل عليها من الميدان في شكل جداول بيانية وذلك لجعل النتائج أكثر دقة ووضوحا واقترابا من الواقع من خلال تكميمها العددي بالنسبة المئوية.

2-أدوات جمع البيانات:

قد اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات لجمع البيانات من المبحوثين وهي أدوات مناسبة لمنهج البحث وطبيعة العينة والهدف من البحث وهي كما يلي:

2-1-الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من الوسائل الهامة لجمع البيانات التي يستخدمها الباحث للحصول على حقائق معينة حيث تفيد في الكشف عن سلوكيات الأفراد الفعلية داخل غرفة الصف، لهذا فإن استخدامنا للملاحظة ساعدنا كثيرا بعد مقارنتنا لأجوبة الاستمارة، فالملاحظة من الطرق الهامة لجمع البيانات، وهي تيسر الحصول على الكثير من المعلومات والبيانات المطلوبة، والتي لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى.

وللملاحظة أنواع منها: الملاحظة البسيطة، الملاحظة الموجهة، الملاحظة بالمشاركة.

ولقد استخدمنا في هذه الدراسة أداة الملاحظة البسيطة حيث أفادتنا في الكشف عن طبيعة الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم السائد داخل الصف الدراسي.

لكن هذه الأداة أي الملاحظة قد تم استعمالها في البحث بصورة بسيطة نظرا لبعض الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا أثناء إجراء الدراسة الميدانية خاصة في ثانوية كاتب ياسين حيث كان التعامل مع بعض الأساتذة شبه مستحيل نظرا لتعصبهم ورفضهم وجود الباحثة أثناء تقديمهم لدروس المادة المسندة إليهم.

2-2-المقابلة:

فالمقابلة من أهم الوسائل البحثية لجمع المعلومات في البحوث الاجتماعية وذلك أنها تمكننا من معرفة الحقائق، وبالتالي سهولة تبويبها وتصنيفها وتحليلها وهي أداة الحوار مع المبحوثين إذ أنها تحدث بين شخصين.

وفي دراستنا استخدمنا مقابلة غير مقننة وهي نوع من المقابلة التي لا يستخدم خلالها أي استمارة، ولا تكون موجهة ومحددة الوقت وتجري بين الباحث وأفراد يفيدونه ببعض المعلومات حول الدراسة.

أيضا استخدمنا المقابلة المقننة مع مديري ثانويات مجتمع البحث وذلك بغرض جمع معلومات عن كل ثانوية للتعريف بها، وقد تم ذلك باستخدام استمارة ضمت أسئلة عن التعريف بالثانوية (أنظر الملحق –ب-).

وقد أجريت هذه المقابلات كما يلي:

تاريخ المقابلة	مكان المقابلة	الشخص المجيب عن الأسئلة	محتوى المقابلة
2010/11/14	ثانوية علي منجلي الجديدة بالمدينة الجديدة علي منجلي	مدير الثانوية	التعريف بالثانوية
2010/11/15	ثانوية كاتب ياسين بالمدينة الجديدة علي منجلي	مدير الثانوية	التعريف بالثانوية
2010/11/16	ثانوية بوهالي محمد السعيد بالمدينة الجديدة علي منجلي	مدير الثانوية	التعريف بالثانوية

كذلك قمنا بالمقابلة مع معلمي السنة ثالثة ثانوي من أجل الحصول على معلومات وبيانات من ميدان الدراسة.

2-3-الاستمارة:

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على الاستمارة بغرض جمع المعلومات من المبحوثين للتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

وقد تم إعداد استمارة واحدة موجهة إلى معلمي السنة ثالثة ثانوي كعينة للدراسة وذلك انطلاقا من فرضيات الدراسة ومؤشراتها حيث أن أسئلة الاستمارة كانت كترجمة لكل مؤشر من هذه المؤشرات.

ولإعدادها تم أولا وفي إطار الدراسة الاستطلاعية تحضير أسئلة عامة انطلاقا من فرضيات الدراسة ومؤشراتها والجانب النظري للبحث، والتي طبقت على مجموعة من المعلمين الذين يدرسون السنة النهائية بثانويتين لم تدخلا ضمن الإطار المكاني للبحث وذلك خلال شهر نوفمبر 2010 بلغ عددهم حوالي 08 معلمين حيث أخذنا من كل ثانوية 04 معلمين.

وتم من خلالها الإلمام بأهم الأسئلة الفرعية للاستمارة، وبناء على ذلك تم إعداد استمارة بحث مبدئية.

وتم اختبارها بتطبيقها على مجموعة من المعلمين كما ذكرنا آنفا، وبناء على إجاباتهم واقتراحاتهم تم إدخال تغييرات جديدة على أسئلة الاستمارة وقد تم إعدادها النهائي بعد إجراء عدة تعديلات على بعض الأسئلة، وحذف البعض منها وتعويض أخرى بأسئلة مغايرة تماشيا مع طبيعة كل مؤشر، وبعد هذه التعديلات تم عرض الاستمارة في شكلها الجديد للتحكيم من طرف مجموعة من الأساتذة من معهد علم الاجتماع وبعض طلبة الدراسات العليا والتي من خلالها تم إدخال تغييرات جديدة متعلقة بإعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثر دقة ووضوح، وبعد التعديلات الأخيرة تم عرض الاستمارة من جديد على مجموعة أخيرة من المعلمين بنفس الثانويات الثلاث مجال البحث، مع إدخال تغييرات طفيفة خاصة بالنسبة لمحور البيانات الشخصية، حيث أضيفت بعض الأسئلة، وهكذا تم ضبط الشكل النهائي للاستمارة فضمت مجموعة من الأسئلة مقسمة إلى المحاور التالية:

المحور الأول: يضم بيانات شخصية ومعلومات عامة عن المعلم وقد تضمنت 11 سؤالا.

المحور الثاني: يضم أسئلة حول أسلوب الاتصال الإيجابي بين المعلم والمتعلم وتضمنت 10 أسئلة.

المحور الثالث: اشتمل على معلومات عن النتائج الدراسية للمتعلم، وتضمن 08 أسئلة.

المحور الرابع: يضم أسئلة حول دور المقاربة بالكفاءات في تفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وتضمن 08 أسئلة.

2-4-الوثائق والسجلات:

تمثلت في سجلات المعلمين التي قمنا من خلالها بتحديد عناصر العينة والتأكد من المعلومات الموجودة في استمارات البحث.

كذلك الوثائق المتعلقة بنتائج المتعلمين في الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2011/2010 والمأخوذة من محاضر اجتماع المعلمين لتقرير نتائج المتعلمين.

3-العينة:

3-1-تعريف العينة:

بالنسبة لأفراد عينة بحثنا الحالي فقد تم اختيارها بطريقة مقصودة وقد اعتمدنا على أسلوب الحصر الشامل، بما لها من خدمة في المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدمناه في بحثنا، الذي تتفرع منه عدة علاقات وبالتالي يكون الحصر الشامل بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي الطريقة والفرصة للحصول على معلومات واقعية وأرقام مصورة للحالة الفعلية في أصدق تمثيل ممكن.

وقد شملت العينة معلمي السنة ثالثة ثانوي بالنسبة للثانويات الثلاث بنسبة 100 % وذلك لعددهم المعقول وتجانسهم من حيث السن والظروف التي يعيشون فيها.

الثانوية الأولى: الثانوية الجديدة علي منجلي (03) بها 26 معلما من بينهم 20 معلما يدرسون السنة ثالثة ثانوي بنسبة 76.92 % من المجموع الكلي للمعلمين.

الثانوية الثانية: ثانوية كاتب ياسين بها 50 معلما من بينهم 40 معلما يدرسون السنة ثالثة ثانوي بنسبة 80 % من المجموع الكلي للمعلمين.

الثانوية الثالثة: ثانوية بوهالي محمد السعيد بها 85 معلما من بينهم 80 معلما يدرسون السنة ثالثة ثانوي بنسبة 94.12 % من المجموع الكلي للمعلمين.

وقد وقع اختيارنا على أساتذة السنة ثالثة ثانوي بناء على سببين هما:

*إن هذه الفئة تفيدنا كثيرا لأنهم يتعاملون مع متعلمين مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وبالتالي يتمتعون بمميزات خاصة الأمر الذي يجعلهم يتطلبون قدرات معرفية وأخلاقية واجتماعية فعالة.

*إن هذه العينة أكثر نضجا ووعيا من الناحية التربوية فهي قادرة على إعطائنا معلومات أكثر فائدة.

3-2-نوع العينة:

العينة المأخوذة للإجابة على العبارات الواردة في الاستمارة هي عينة منتظمة، وذلك لأننا اقتصرنا على المعلمين الذين يدرسون السنة ثالثة ثانوي.

كما أنها عينة مركبة أو طبقية وذلك لاشتمال الدراسة على ثلاث ثانويات.

3-3-بعض مواصفات العينة:

لوحظ أن المعلمين في الثانوية الجديدة يبلغ عددهم 20 معلما ونسبة الإناث تفوق نسبة الذكور وقدرت بـــ 65 %.

أما في ثانوية كاتب ياسين يلاحظ أيضا أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور وقدرت بـــ 40 %.

ونفس الشيء لوحظ في ثانوية بوهالي محمد السعيد حيث تفوق نسبة الإناث نسبة الذكور وذلك بنسبة 72.5 %.

أما بالنسبة لسن المبحوثين فيتجاوز 40 سنة وهذا بنسبة 80 %، مما يجعل عينة البحث أكثر تجربة ودراية بميدان التعليم الذي يتطلب أكبر قدر من الخبرة والتجربة مما يعطي مصداقية كبيرة لنتائج فرضيات البحث وذلك عن طريق خبرة هؤلاء المعلمين وتجربتهم العلمية.

كما أن أغلبية المبحوثين لهم خبرة وأقدمية في التعليم الثانوي وهذا بنسبة 33.57 % أما نسبة 71.42 % فتمثل المعلمين ذوي المستوى الجامعي.

جدول رقم 01: يوضح عدد المعلمين بثانويات مجتمع البحث:

الرقم	ثانويات المدينة الجديدة	عدد المعلمين		
		ذكور	**إناث**	**المجموع**
01	الثانوية الجديدة	10	16	26
02	كاتب ياسين	18	32	50
03	بوهالي محمد السعيد	23	62	85
المجموع		51	110	161

وتم تطبيق استبيان الدراسة بعد التأكد من توفر الشروط التي تم على أساسها اختيار أفراد العينة.

وضمت معلمي السنة النهائية بالثانويات الثلاث باعتبارها سنة مصيرية يجتاز خلالها المتعلمون شهادة البكالوريا، وبالتالي هي منعرج هام في حياتهم الدراسية، حيث يتجه الناجحون إلى الجامعة أو يعيدون السنة الدراسية بالنسبة للراسبين أو يوجهون للحياة العملية.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة في الثانويات الثلاث المجال المكاني للدراسة حسب الجنس.

جدول رقم 02: يوضح عدد معلمي السنة الثالثة ثانوي حسب الجنس لثانويات مجتمع البحث:

ثانويات المدينة الجديدة	عدد معلمي السنة ثالثة ثانوي		
	ذكور	**إناث**	**المجموع**
الثانوية الجديدة	7	13	20
كاتب ياسين	15	25	40
بوهالي محمد السعيد	22	58	80
المجموع	44	96	140

وقد تم اختيار نسبة 100 % بالنسبة للمعلمين الذين يدرسون السنة ثالثة ثانوي ومنه يكون حجم عينة الدراسة:

عدد مفردات العينة حسب كل ثانوية = (عدد المعلمين x 100) / 100 = نسبة 100 %

والجدول رقم 03 يوضح ذلك:

جدول رقم 03: يوضح حجم العينة حسب كل ثانوية:

الرقم	ثانويات المدينة الجديدة	مجموع معلمي السنة ثالثة ثانوي	نسبة العينة 100 %
01	ثانوية علي منجلي الجديدة	20	% 73.92
02	ثانوية كاتب ياسين	40	% 80
03	ثانوية بوهالي محمد السعيد	80	% 94.12

حيث قدر عدد أفراد العينة بـــ 140 معلما ومعلمة موزعين على ثلاث ثانويات.

وهكذا تم توزيع استبيان الدراسة على النسبة المحددة والتي توافرت فيها الشروط المذكورة آنفا.

4-مجال الدراسة:

4-1-المجال المكاني:

يتمثل في ثانويات مقاطعة علي منجلي -بلدية الخروب-ولاية قسنطينة، والتي تم اختيارها بطريقة قصدية حيث قامت الباحثة بمسح شامل على مستوى ثانويات المدينة الجديدة علي منجلي، وذلك للأسباب التالية:

-كون الباحثة تقطن بنفس المنطقة مما يسهل عليها عملية البحث.

-المدينة الجديدة -علي منجلي- تضم طبقات اجتماعية مختلفة مما يؤدي إلى نتائج متباينة وآراء مختلفة حول موضوع الدراسة.

-معظم المعلمين الذين يدرسون بالثانويات مجال الدراسة كانوا يدرسون في ثانويات مختلفة مما يثري نتائج البحث.

وهته الثانويات هي:

1-ثانوية علي منجلي الجديدة (علي منجلي 03):

تقع ثانوية علي منجلي (03) بالمدينة الجديدة ولهذا سميت بهذا الاسم، تأسست في الفاتح من شهر ديسمبر سنة 2008 وتم فتحها في الفاتح من شهر سبتمبر من سنة 2009، ذات نظام نصف داخلي يوجد بها 21 حجرة و 06 مخابر، ومكتبة وظيفية بالإضافة إلى قاعة مجهزة للرياضة ومطعم.

تضم فريقا إداريا يتكون من المدير والمقتصد اللذان يقومان بتسيير المؤسسة والسهر على السير الحسن لصالح المؤسسة التعليمية وتقديم الخدمات بمختلف أنواعها سواء للمعلمين أو المتعلمين أو من يحتاج إليها.

كما يوجد بهذه الثانوية مستشارا واحدا للتربية و 04 مساعدين تربويين و 07 أعضاء آخرين.

يؤطر بها 26 معلم لــ 397 متعلما من بينهم 20 معلما يدرسون السنة ثالثة ثانوي، يتوزع المتعلمون على 13 فوجا تربويا حسب الجدول التالي:

المستوى	عدد الأفواج	عدد المتعلمين	ذكور	إناث
أولى ثانوي	05	200	80	120
ثانية ثانوي	04	87	27	60
ثالثة ثانوي	04	110	40	70
المجموع	13	397	147	250

2-ثانوية كاتب ياسين:

أجريت الدراسة الميدانية بثانوية كاتب ياسين وهي إحدى ثانويات التعليم الثانوي تقع بالمدينة الجديدة علي منجلي، تأسست في الواحد والعشرين من شهر جوان سنة 2003 وتم فتحها سنة 2004 وهي ذات نظامين خارجي ونصف داخلي.

تقدر مساحتها الإجمالية بـــ 3602.07 م^2 المبنية منها 2866.44 م^2 تتكون من بناية واحدة تضم جناحا إداريا، قاعة للأساتذة، ومكتبة وظيفية وخلية للإعلام الآلي وساحة كبيرة لممارسة الرياضة.

كما تضم أيضا جناحا تربويا يتكون من 21 حجرة للدراسة و 05 مخابر وورشة واحدة.

تضم هذه الثانوية فريقا إداريا متكونا من المدير والمقتصد ومستشارا للتربية، بالإضافة إلى 06 مساعدين تربويين، و 31 عضوا آخر يزاول كل منهم وظيفة معينة داخل المؤسسة، يؤطر بها 50 معلما منهم 40 معلما يدرسون مستوى الثالثة ثانوي.

أما العدد الإجمالي للمتعلمين فهو 861 متعلم موزعين كما يلي على 23 فوجا تربويا، كما يوضحه الجدول الآتي:

المستوى	عدد الأفواج	عدد المتعلمين	ذكور	إناث
أولى ثانوي	07	299	118	181
ثانية ثانوي	08	270	95	175
ثالثة ثانوي	08	292	86	206
المجموع	23	861	299	562

3-ثانوية بوهالي محمد السعيد:

تقع هذه الثانوية بالمدينة الجديدة علي منجلي، تأسست في 2001/08/27 وتم فتحها بنفس التاريخ، تقدر مساحتها الإجمالية بـــ 11129.89 م^2 المبنية منها تقدر مساحتها بـــ 2029.54 م^2، تحتوي على 31 حجرة للدراسة، وفناء يستعمل للرياضة.

تضم ثانوية بوهالي محمد السعيد 05 مخابر ومكتبة ولا توجد بها ورشات.

يبلغ عدد الأساتذة بها 85 أستاذا من بينهم 80 يدرسون السنة ثالثة ثانوي.

أما عدد الإداريين بهذه المؤسسة التربوية يقدر بـــ 24 يتوزعون كما يلي:

مستشارة للتربية وأخرى للتوجيه، 12 مساعدا تربويا، و 10 أعضاء آخرين يسهرون على تنظيم المؤسسة وتسييرها.

بالنسبة لنظام التعليم فهو نظام خارجي.

بالنسبة لعدد المتعلمين فهو يبلغ 1098 متعلم ومتعلمة يتوزعون على 40 فوجا تربويا، كما يوضحه الجدول الآتي:

المستوى	عدد الأفواج	عدد المتعلمين	ذكور	إناث
أولى ثانوي	13	412	161	251
ثانية ثانوي	15	376	113	263
ثالثة ثانوي	12	310	81	229
المجموع	40	1098	355	743

4-2-المجال البشري:

ينحصر المجال البشري لبحثنا هذا في الأفراد الممثلين لعينة الدراسة، فموضوع الدراسة يهدف إلى الكشف عن تأثير طبيعة الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي للمتعلم من وجهة نظر المعلمين، ونظرا لاتساع مجتمع البحث وعدم تجانسه وللحصول على نتائج أكثر دقة تم اختيار فئة المعلمين في الطور الثانوي وبالضبط المعلمين الذين يدرسون السنة ثالثة ثانوي من كل ثانوية من الثانويات الثلاث المجال المكاني للدراسة.

وقد تم اختيار هذه الفئة من المعلمين كونهم يدرسون متعلمين في سنة مصيرية للنجاح والانتقال إلى الجامعة أو إلى الحياة العملية وكذلك باعتبار هؤلاء المتعلمين يمرون في هذه المرحلة الدراسية بمرحلة المراهقة وهي مرحلة حرجة ومهمة في حياتهم مما يتطلب عناية واهتمام المدرسة والأسرة والمحيط الاجتماعي ككل.

4-3-المجال الزمني:

لقد استغرق إنجاز هذه الدراسة من جمع الإطار النظري وإعداد استمارة البحث وتطبيقها إلى تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج النهائية ما يلي:

فيما يخص جمع الإطار النظري وتنظيمه فقد كان ابتداءا من شهر نوفمبر 2009 إلى يوم طبع المذكرة نهائيا.

أما فيما يخص الجانب الميداني فقد تم القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراء مقابلات مع مديري الثانويات المعنية –المجال المكاني للبحث– لجمع المعلومات عن كل ثانوية ولتطبيق استمارة البحث وذلك في شهر نوفمبر 2010.

وقد تم إعداد الاستمارة التجريبية وتوزيعها على المعلمين في الثانويتين اللتان لم تدخلا ضمن المجال المكاني للبحث خلال شهر ديسمبر 2010.

وبعد اختبارها وتعديلها في شكلها النهائي تم تطبيقها على ثانويات المدينة الجديدة علي منجلي خلال شهر جانفي 2011 وقد تم تفريغ البيانات وتحليلها وتفسير النتائج النهائية للدراسة وفقا للإطار النظري للدراسة ولفروضها خلال شهري فيفري ومارس، وفي أوائل شهر جوان تم وضع المذكرة في إطارها النهائي ثم طبعها ثم تقديمها للإدارة.

مع تحضير ملخصات باللغة العربية واللغتين الفرنسية والإنجليزية.

5-أساليب تحليل وتفسير نتائج الدراسة والنتائج النهائية:

تمثلت في الاعتماد على التحليل الإحصائي وذلك عن طريق استخدام التكرارات والنسب المئوية في كل الجداول، بالإضافة إلى ترجيح التكرارات حسب معامل الرتب في الجداول الخاصة بالترتيب حسب الأفضلية وهي ما تسمى كذلك بالشدة، والجداول التي اعتمدنا فيها على حساب الشدة هي الجداول رقم 20، 23، 24، 38.

وقد تم الاعتماد على ترجيح التكرارات نظرا لعدم تجانس هذه الطبقات (الإجابات) فإذا ما أردنا جدولة عامة لكل الطبقات (الإجابات) يجب إجراء الترجيح لأن نسب المعاينة تختلف من مجموعة لأخرى[1].

فالعينة الطبقية عندما تكون فيها عينة جزئية مختلفة العدد عند رصد بياناتها في جدول واحد يستعمل معامل الترجيح أي الشدة.

و **التكرار المرجح = التكرار العادي x قيمة أو معامل رتبته**

مع العلم أنه بالنسبة للجدول 20 فيه 4 رتب

23 فيه 4 رتب

24 فيه 5 رتب

38 فيه 5 رتب

بالنسبة للجدولين رقم 20 و 23 فإن المرتبة الأولى معاملها 4 من أصل 4، والمرتبة الثانية معاملها 3 من أصل 4، والمرتبة الثالثة معاملها 2 من أصل 4، والمرتبة الرابعة معاملها 1 من أصل 4.

بالنسبة للجدولين رقم 24 و 38 فإن المرتبة الأولى معاملها 5 من أصل 5، والمرتبة الثانية معاملها 4 من أصل 5، والمرتبة الثالثة معاملها 3 من أصل 5، والمرتبة الرابعة معاملها 2 من أصل 5، والمرتبة الخامسة معاملها 1 من أصل 5.

وهكذا وقياسا على حساب نتائج الجداول المرجحة تم ترتيب الإجابات من 1 إلى 4 بالنسبة للجدولين 20 و 23 ، وكذلك تم ترتيب الإجابات من 1 إلى 5 بالنسبة للجدولين 24 و 38.

[1] فضيل دليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999، ص 164.

خلاصة:

بعد قيامنا بتحديد المنهج الملائم لهذه الدراسة وأدوات جمع البيانات وضبط العينة وإطارها مع تحديد مجالات الدراسة سنقوم في الفصل الموالي بتفريغ وتحليل وتفسير بيانات الاستمارة وعرض النتائج المتوصل إليها

الفصل الثاني

تفريغ وتحليل وتفسير البيانات وعرض النتائج

1-تفريغ وتحليل وتفسير البيانات
2-عرض النتائج الجزئية
3-عرض النتائج العامة

1-تفريغ وتحليل وتفسير البيانات:

تحليل وتفسير بيانات الاستمارة الخاصة بالمحور الأول: البيانات الشخصية لأفراد العينة:

جدول رقم 04: توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمؤسسات التعليمية:

المؤسسات التعليمية	عدد المعلمين					
	ذكور		إناث		المجموع	
الفئات	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ثانوية علي منجلي الجديدة	7	% 35	13	% 65	20	% 14.29
ثانوية كاتب ياسين	15	% 37.5	25	% 62.5	40	% 28.57
ثانوية بوهالي محمد السعيد	22	% 27.5	58	% 72.5	80	% 57.14
المجموع	44	% 31.43	96	% 68.57	140	% 100

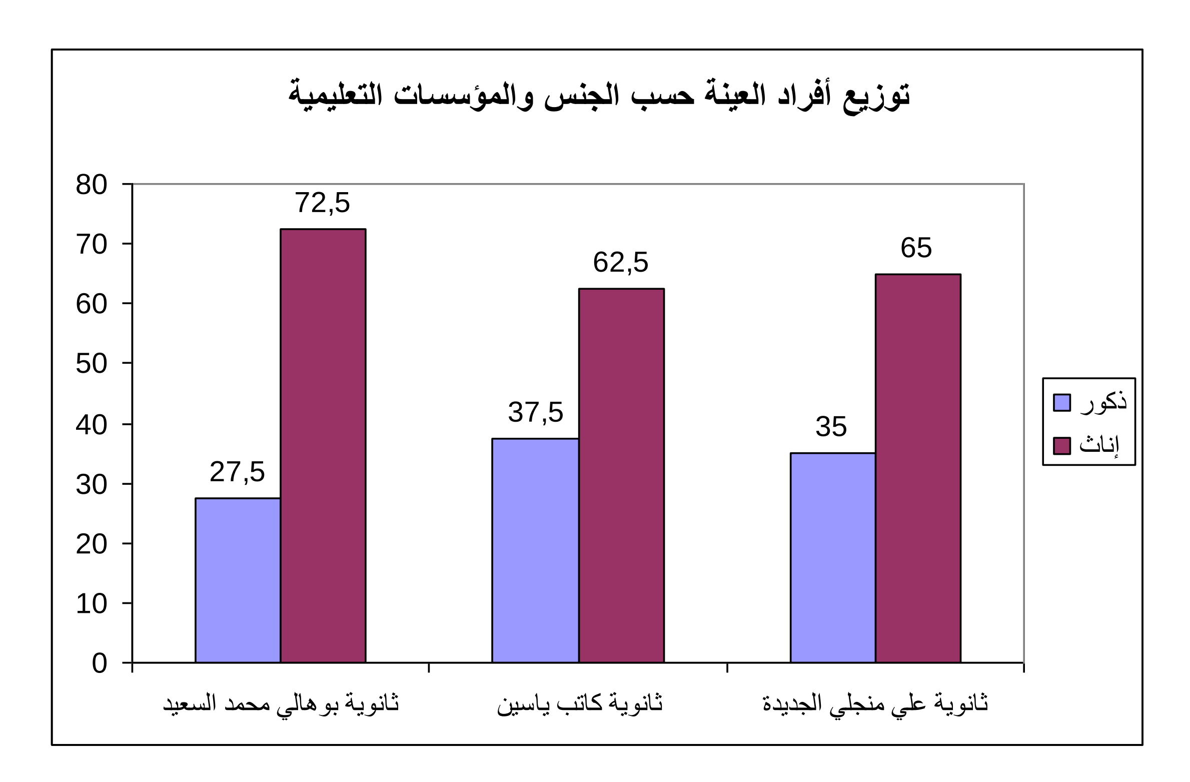
من خلال الجدول رقم 04 والذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمؤسسات التعليمية الذين يدرسون بها نجد أن أفراد العينة يمكن تصنيفهم حسب الجنس إلى 44 ذكور بنسبة 31.43 % و 96 إناث بنسبة 68.57 %.

ومنه تمثل نسبة الإناث تقريبا ضعف نسبة الذكور، وهذا ما هو ملاحظ في كل الثانويات التي قمنا بتوزيع الاستمارة عليها حيث لاحظنا أغلبية عددية للإناث مقارنة بعدد الذكور، ربما هذا يعود إلى كون المرأة أصبحت تتحمل المسؤولية الأولى والعبء المادي المالي للأسرة خاصة وأن الثانويات ميدان الدراسة تقع في مدينة قسنطينة أي وسط حضري أين يتقاسم الرجل والمرأة المسؤولية على حد سواء.

كذلك يمكن القول أن الثانويات الجزائرية تعتمد على العنصر النسوي أكثر من العنصر الرجالي (68.57 % نساء مقابل 31.43 % رجال) ويفسر هذا بميول واتجاه المرأة الجزائرية إلى ممارسة مهنة التدريس أكثر من الرجل والذي يعود إلى الاعتبارات التالية:

-الخصائص الشخصية التي تتميز بها المرأة عن الرجل كالهدوء والصبر والتحمل عند أدائها لدورها التربوي.

-مناسبة الوظيفة لمسؤوليات المرأة كالحجم الساعي اليومي والاستفادة من العطل الفصلية.



الشكل رقم 07

جدول رقم 05: سن المبحوثين:

الفئات	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
[20−25]	10	7.14	28	20
[26−30]	18	12.86		
[31−35]	16	11.43	32	22.86
[36−40]	16	11.43		
[41−45]	38	27.14	80	57.14
أكثر من 45	42	30		
المجموع	140	100	140	100

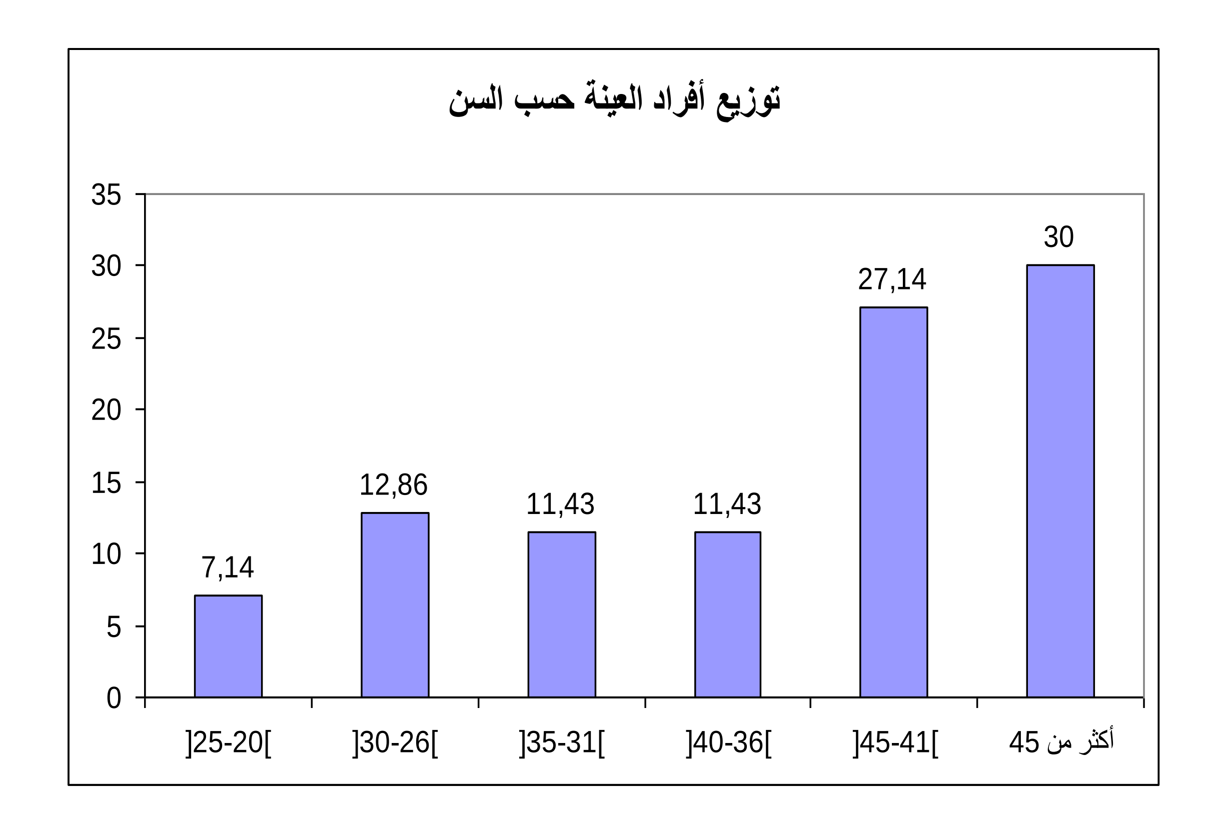
يوضح الجدول رقم 05 أن أكبر نسبة 57.14 % من عدد المبحوثين والتي تشمل فئة الذين يتراوح سنهم من 41 سنة فأكثر حيث تمثل 27.14 % نسبة المعلمين ما بين 41−45 سنة، بينما تمثل 30 % نسبة المعلمين الذين تجاوز سنهم 45 سنة، بينما تليها نسبة 22.86 % من المعلمين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31−40 سنة، حيث تتساوى نسبة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31−35 سنة والمبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 36−40 سنة بنسبة 11.43 % لكلتا الفئتين.

ثم آخر نسبة وهي 20 % ممثلة لفئة المعلمين الذين يتراوح عمرهم ما بين 20−30 سنة كما يوضحه الجدول أعلاه.

ويمكن تفسير ذلك بكون الثانويات التي تم فيها تمرير استمارة البحث تقع بالمدينة الجديدة، مما يتطلب أكبر عدد ممكن من سنوات العمل، مما يجعل أغلب المبحوثين فيه يتجاوزون سن الأربعين على عكس الوسطين القروي وشبه الحضري يكثر فيه الأساتذة الجدد أو ذووا أقدمية متوسطة.

وهذا ما يجعل عينة البحث أكثر تجربة ودراية بهذا الميدان الذي يتطلب أكبر قدر من الخبرة والتجربة، مما يعطي مصداقية كبيرة لنتائج فرضيات البحث وذلك عن طريق خبرة هؤلاء وتجربتهم العلمية.

من خلال ما يقدم نجد أن الثانويات تعتمد على نسبة 57.14 % على معلمين يتمتعون بأقدمية كبيرة في التعليم، فالتعليم مسؤولياته كبيرة لا يستطيع تحملها المعلمون الجدد.



الشكل رقم 08

جدول رقم 06: الحالة العائلية للمبحوثين:

الحالة العائلية	التكرار	النسبة
أعزب	30	21.43
متزوج	102	72.86
مطلق	8	5.71
أرمل	/	/
المجموع	140	100

يوضح الجدول رقم 06 الحالة العائلية للمعلمين، فمن خلال تحليلنا لهذا الجدول نجد أن أغلبية أفراد العينة بالثانويات الثلاثة متزوجين حيث تقدر نسبة هذه الفئة بــ 72.86 % وأن نسبة 21.43 % هم عزاب، أما أدنى نسبة فهي نسبة المطلقين وتقدر بــ 5.71 % وتنعدم نسبة الأرامل فمعظم المعلمين لا يعانون من مشاكل وفاة الزوج أو الزوجة وهذا يساعدهم على أداء واجبهم بنفسية مرتاحة.

مما يمكن أن يؤثر على تحصيل المتعلمين بالإيجاب إذا افترضنا أن الزواج يجعل المعلمين مستقرين عاطفيا مما يجعلهم يبذلون أكبر جهد من أجل متعلميهم.

أما بالنسبة لفئة العزاب فهذا راجع إما لصغر سن المبحوثين خاصة فئة المستخلفين وعقود ما قبل التشغيل، وإما لكبر سن بعض المعلمات الذين تجاوز عمرهم الــ 45 ولم يتزوجوا لظروف معينة مما يمكن أن يؤثر على علاقة هته الفئة مع المتعلمين داخل الصف لأسباب شخصية وهذا ما تمت ملاحظته عند نزول الباحثة للميدان أثناء فترة توزيع الاستمارات.

بالنسبة لفئة المطلقين فهي نسبة ضئيلة جدا إلا أن ذلك من شانه التأثير سلبا على نفسيتهم من خلال ما يتركه من إحباط وعدم الاستقرار والتركيز وبالتالي يكون أثره أسوأ على عملية التعليم.

جدول رقم 07: توزيع أفراد العينة حسب المواد المدرّسة:

المادة	التكرار	النسبة %
رياضيات	16	11.43
فيزياء	16	11.43
علوم طبيعية	15	10.71
علوم إسلامية	7	5
فلسفة	6	4.28
أدب عربي	15	10.71
اجتماعيات	13	9.28
فرنسية	15	10.71
إنجليزية	15	10.71
ت.بدنية	6	4.28
تسيير واقتصاد	4	4.86
تكنولوجيا	9	6.43
إعلام آلي	2	1.43
ت.فنية	1	0.71
المجموع	140	100

يلاحظ من خلال هذا الجدول الخاص بتوزيع المعلمين حسب المواد التي يدرسونها أن معلمي المواد الأساسية هم الذين يشكلون الأغلبية.

(الرياضيات 11.43 %، الفيزياء 11.43 %، العلوم الطبيعية 10.71 %، الأدب العربي 10.71 %، الفرنسية 10.71 %).

أما باقي المواد فيمثلون نسب متفاوتة ما بين: المواد الأدبية (الاجتماعيات والإنجليزية 10.71 %، العلوم الإسلامية 5 %) أما المواد التجريبية فتمثل (التكنولوجيا 6.43 % وتسيير واقتصاد 4.86 %، والإعلام الآلي 1.43 %).

أما المواد الثانوية فتمثل نسبة ضئيلة كالتربية البدنية 4.28 % والتربية الفنية تمثل نسبة 0.71 %.

وهذا ما يتماشى مع الواقع الميداني في الثانويات حيث الهيمنة العددية تكون دائما لمعلمي المواد الأساسية.

جدول رقم 08: أقدمية المعلمين في التعليم الثانوي:

الفئات (الأقدمية)	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	30	21.43
]6-10[	24	17.14
]11-20[	34	24.29
]21-25[	47	33.57
25 سنة فأكثر	5	3.57
المجموع	140	100

يوضح الجدول رقم 08 أقدمية المعلمين في التعليم الثانوي حيث إن سنوات الخبرة عامل هام جدا للأداء الوظيفي، فكلما كان المعلم ذو أقدمية كلما سهل وحسن أداؤه.

وعند سؤال المبحوثين حول أقدميتهم في التعليم الثانوي وجدنا ما يلي:

أن نسبة 21.43 % من المعلمين يتوفرون على أقدمية عامة في العمل تقل عن 5 سنوات وهم في معظمهم المستخلفين والمعلمين الذين يمارسون مهمتهم في إطار عقود ما قبل التشغيل (عقود ما قبل التشغيل هي عقود مدعمة لتشجيع توظيف حاملي الشهادات ويضمن هذا العقد للمستخدم مساهمة من الدولة في أجر الشاب الجامعي.

يتكون جهاز المساعدة على الإدماج المهني DAIP من ثلاث عقود إدماج:

-عقود إدماج حاملي الشهادات CID موجهة لخريجي التعليم العالي (الطور قصير المدى والطور بعيد المدى) وكذا التقنيين السامين خريجي المؤسسات الوطنية للتكوين المهني.

-عقود الإدماج المهني CIP موجهة للشباب طالبي العمل لأول مرة خريجي الطور الثانوي لمنظومة التربية الوطنية ومراكز التكوين المهني أو الذين تابعوا تكوينا تمهينيا.

-عقود تكوين / إدماج CFI موجهة لطالبي الشغل بدون تكوين ولا تأهيل.

هذه المقاربة الجديدة تبقي على مدة العقد بثلاث سنوات (03) مع نفس مستوى المنحة)

كما أن المعلمين الذي قضوا ما بين 6 إلى 10 سنة فتتراوح نسبتهم 17.14 %، وأيضا بالنسبة للذين قضوا من 21 إلى 25 سنة فيمثلون أعلى نسبة من المبحوثين وهي 33.57 %، وأما من امتدت سنوات أقدميتهم إلى ما فوق 25 سنة فيمثلون 3.57 %.

من خلال هذا العرض يمكن استنتاج أن معلمي الطور الثانوي يتمتعون بخبرة كبيرة وأقدمية في التعليم وهذا راجع إلى كون الأساتذة حديثي العهد بالتعليم قد تم توظيفهم من أجل تغطية النقص الموجود في المعلمين بعد فتح ثانويات جديدة.

وهذا يؤكد أن الثانويات الجزائرية تعتمد أكثر على معلمين ذوي الخبرة في التعليم لما لهذا الطور من أهمية بالغة فهو مفتاح الوصول إلى الجامعة ومن ثم إلى عالم الشغل.

جدول رقم 09: العلاقة بين الأقدمية في التعليم والجنس:

الجنس / الأقدمية	ذكر		أنثى		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	5	3.57	25	17.86	30	21.43
]5 ، 10]	3	2.14	21	15	24	17.14
]11 ، 15]	12	8.57	8	5.71	20	14.29
]16 ، 20]	8	5.71	12	8.57	20	14.29
]21 ، 25]	11	7.86	25	17.86	36	25.71
25 سنة فأكثر	5	3.57	5	3.57	10	7.14
المجموع	44	31.43	96	68.57	140	100

من خلال تحليل الجدول رقم 09 والذي يربط بين متغيرين هما الأقدمية في التعليم والجنس.

بالنسبة للمعلمين الذكور نجد أن أعلى نسبة تمثل 8.57 % هي فئة المعلمين الذين تتراوح أقدميتهم في التعليم بين]11 ، 15] سنة بينما أدنى نسبة تمثل 2.14 % وهي فئة المعلمين ذووا الأقدمية بين]5 ، 10] سنوات.

بالنسبة للمعلمات الإناث نجد أن أعلى نسبة تمثل 17.25 % وهي فئة المعلمات اللواتي تتراوح أقدميتهن في التعليم بين]21 ، 25] سنة وهي تتساوى كذلك مع فئة المعلمات اللواتي تقل أقدميتهن عن 5 سنوات.

أما أدنى نسبة من المعلمات تمثل 3.57 %.

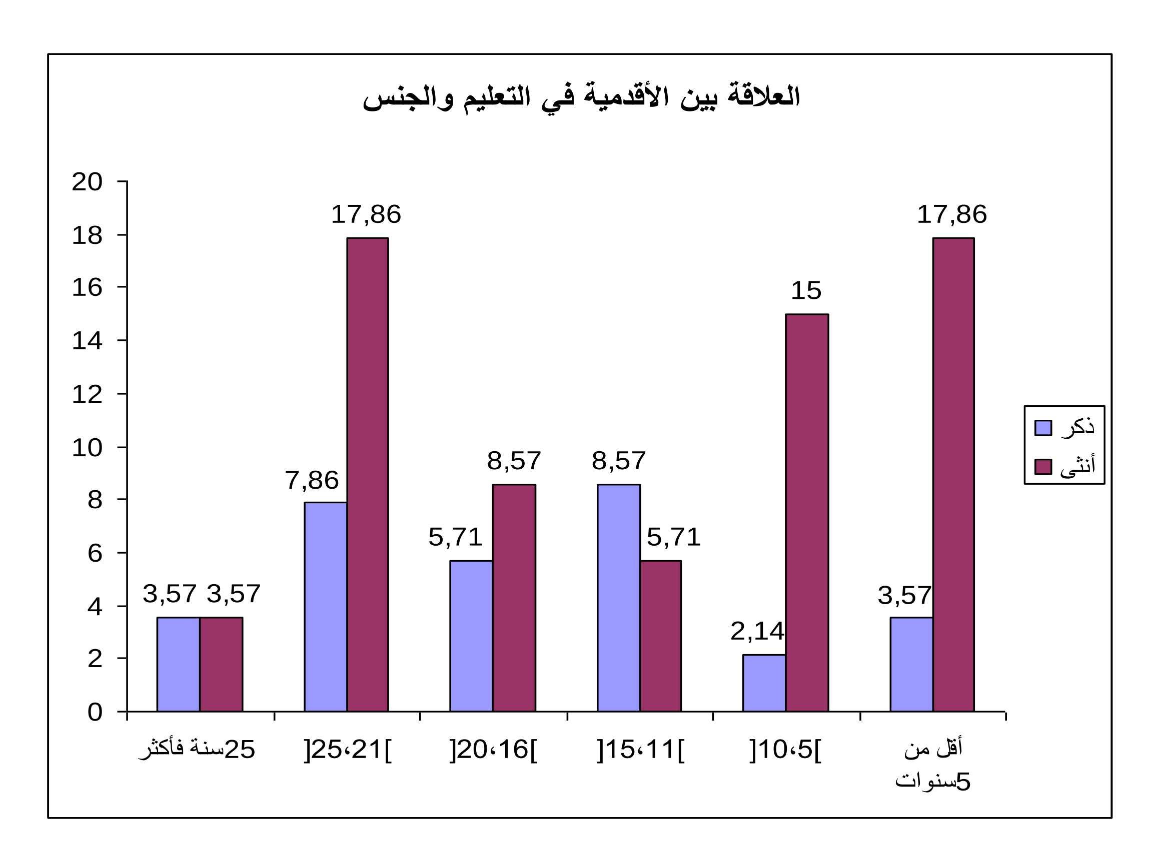
من خلال الجدول أعلاه نستنتج أن المعلمين الذكور لا يقبلون كثيرا على مهنة التعليم وهو ما تؤكده نسبة 3.57 % فقط من المعلمين ذووا الخبرة أقل من 5 سنوات أي أن نسبة المتخرجين حديثا سواء من الجامعة أو من المدرسة العليا وهذا ما سنوضحه في الجدول رقم 11 فيما بعد.

وحسب الجدول رقم 09 نجد أن نسبة إقبال المعلمين نحو مهنة التعليم في السنوات الماضية أكبر من نسبة إقبالهم عليها خلال الخمس سنوات الأخيرة.

وهذا راجع إلى أن نظرة الذكور إلى التدريس على أنه مهنة لا تنافس المهن الأخرى ذات الدخل الأعلى والمستقبل الوظيفي الأفضل.

أما المعلمات الإناث نجد أن نسبة إقبالهم على مهنة التعليم خلال السنوات الماضية تتساوى مع نسبة إقبالهم خلال الخمس سنوات الأخيرة أي أن الإناث يفضلن مهنة التعليم بالرغم من اختلاف سنوات خبرتهن.

إلا أن سنوات الخبرة أو أقدمية المعلم في الميدان التربوي لا يعتبر بالضرورة مؤشرا على جودة الأداء التدريسي، إذ أن كثيرا من المعلمين لا يطورون قدراتهم المهنية بعد التخرج من الجامعة أو حتى من المدرسة العليا للأساتذة، إضافة إلى أن برنامج التدريب المهني أو التكوينات أثناء الخدمة قد لا يغطي حاجة جميع المعلمين إذ لم يكن لدى المعلم الرغبة في التطوير الذاتي لنفسه ومتابعة الاهتمام بكل متطلبات التدريس الجديدة والمتغيرة وهذا بالتالي يجعل المعلمين ذوي السنوات الأكثر في التدريس لا يتميزون أو حتى أقل في مستوى أدائهم من حديثي الالتحاق بالمهنة.



الشكل رقم 09

جدول رقم 10: طبيعة منصب معلمي الطور الثانوي:

الفئات	التكرار	النسبة %
دائم	117	83.57
مستخلف	20	14.29
عقود ما قبل التشغيل	03	2.14
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 09 نجد أن 117 معلم بنسبة 83.57 % يشغلون منصب دائم أي مرسمون وبالتالي فإنهم يمارسون مهنتهم براحة نفسية واستقرار مما ينعكس إيجابا على تحصيل متعلميهم.

أما نسبة المعلمين المستخلفين فهي تمثل 14.29 % أما نسبة المعلمين الذين يؤدون مهنة التعليم في إطار عقود ما قبل التشغيل فهي تمثل 2.14 %، وهذا راجع لكون وزارة التربية الوطنية حذرت من استخدام موظفي عقود ما قبل التشغيل في تولي مهام التعليم.

ويمكن تفسير ذلك أن المعلم المستخلف وفي إطار عقود ما قبل التشغيل يكون مؤقتا فقط مما يؤثر على عطائه للمتعلمين فينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي.

***المستخلف**: يشغل منصب غاب صاحبه بسبب عطلة مرضية، عطلة أمومة، حج...إلخ

***المرسم**: يشغل منصب دائم بعد نجاحه في مسابقة توظيف أو نتيجة عقد مع وزارة التربية مثل خريجي المدارس الوطنية للأساتذة وقبل الترسيم يخضع لفترة تربص تتوج بالترسيم.

جدول رقم 11: العلاقة بين المؤهل العلمي والجنس:

المؤهل العلمي / الجنس		ذكر		أنثى		المجموع	
		التكرار	**النسبة**	**التكرار**	**النسبة**	**التكرار**	**النسبة %**
الجامعة	لسانس	30	21.43	48	34.29	78	55.71
	دراسات عليا	6	4.28	16	11.43	22	15.71
المدرسة العليا للأساتذة	ليسانس التعليم	8	5.71	32	22.86	40	28.57
المجموع		44	31.43	96	68.57	140	100

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم 11 نجد أن أعلى نسبة بالنسبة لفئة الذكور تمثل 21.43% بالنسبة للمعلمين الحاصلين على شهادة الليسانس.

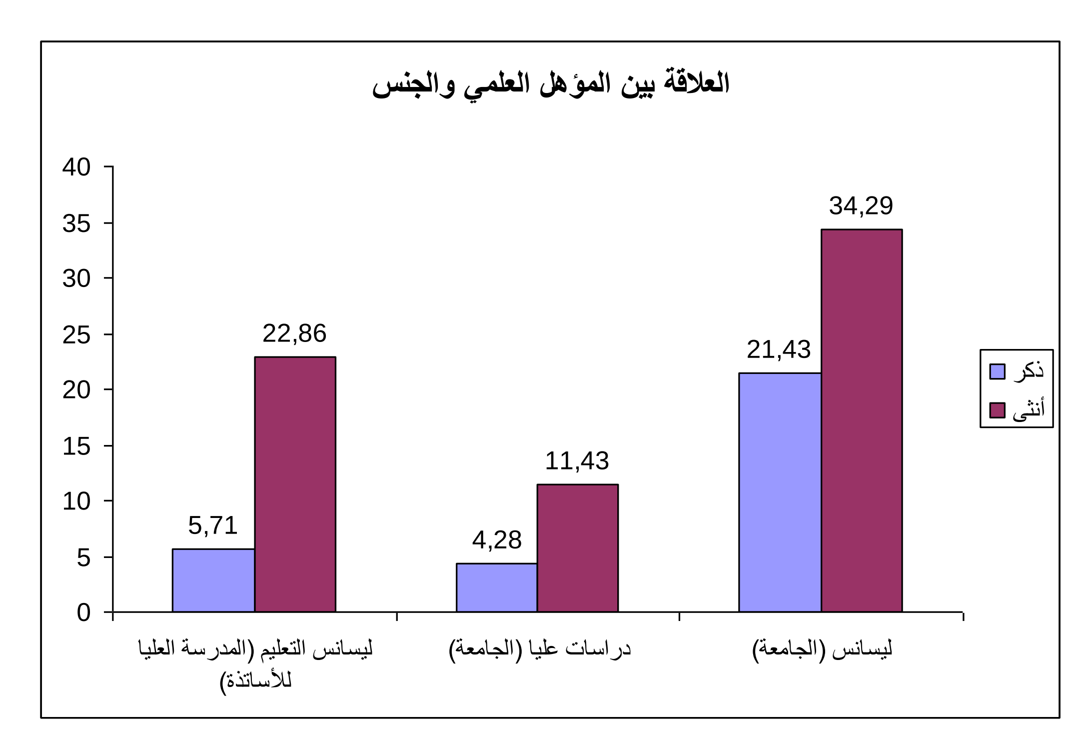
ونسبة 4.28 % من المعلمين الحاصلين على شهادات دراسات عليا.

أما نسبة 5.71 من المعلمين الذكور حاصلين على شهادات ليسانس التعليم أي تخرجوا من المدرسة العليا للأساتذة.

بالنسبة للمعلمات الإناث نجد كذلك أعلى نسبة تمثل 34.29 % وهن المعلمات الحاصلات على شهادات الليسانس في مختلف التخصصات، ونسبة 11.43 % من المعلمات اللواتي أكملن مشوار الدراسات العليا، أما نسبة 22.86 % فهي تمثل المعلمات الحاصلات على شهادات ليسانس التعليم.

من خلال ما تقدم نستنتج أن نسبة كبيرة تمثل المعلمين الذكور الذين يتخرجون من الجامعة وبالتالي فهم يتوجهون إلى التعليم عن غير قناعة ولو كانوا غير ذلك لتوجهوا مباشرة إلى المدرسة العليا للأساتذة لأن مهنة التعليم تتطلب مراعاة معايير معينة، فالجامعة تفتقد إلى جانب التخصص في التعليم فهي تقدم المادة العلمية بشكل عام وغير متخصص فهي تتميز بالعمومية نوعا ما عكس المدرسة العليا للأساتذة التي تعتمد على التخصص في المادة وكذلك في الإعداد الأكاديمي والتخصصي والتدريب المهني، مع مراعاة كذلك العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والنفسية كعلم النفس التربوي الضرورية جدا بالنسبة للمعلمين أثناء تأدية مهامهم.

أما المعلمات فهن أكثر إقبالا على مهنة التعليم وهذا ما تؤكده نسبة 22.86 % من الإناث اللواتي تخرجن من المدرسة العليا للأساتذة والتي تتميز بالاعتماد على التخصص.



الشكل رقم 10

جدول رقم 12: المؤهل العلمي للمعلمين:

الفئات	الشهادة	التكرار	النسبة %	المجموع	
				التكرار	النسبة %
الجامعة	لسانس	78	55.71	100	71.42
	دراسات عليا	22	15.71		
المدرسة العليا للأساتذة	ليسانس التعليم	40	28.57	40	28.57
المجموع		140	100	140	100

يعبر الجدول رقم 12 توزيع المبحوثين حسب مؤهلهم العلمي فمن خلال تحليل نتائجه نجد تعدد المؤسسات التي تخرج منها المعلمون وكذا تعددت الشهادات التي يحملونها باختلاف مؤسسة التخرج حيث نجد أن 71.42 % من أفراد العينة جامعيون ويحملون شهادة الليسانس بنسبة 55.71% أو دراسات عليا بنسبة 15.71 % وهذا يعني أنهم ذووا مستوى ثقافي عال.

في حين نجد 28.57 % متخرجون من المدرسة العليا للأساتذة ويحملون شهادة ليسانس في التعليم.

جدول رقم 13: الاستفادة من تكوين في مجال التعليم والبيداغوجيا:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	82	58.57
لا	58	41.43
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 13 الخاص بالاستفادة من تكوين في مجال التعليم والبيداغوجيا نجد أن نسبة 58.57 % قد تلقوا تكوينا في هذا المجال، بينما أجابت نسبة 41.43 % بأنها لم تتلق أي تكوين.

يمكن تفسير ذلك بأن هته النسبة من المعلمين لم يحظوا بفرص كافية للتحكم في مختلف الطرق البيداغوجية بدءا بالتدريس بالمضامين ثم التدريس بالأهداف وأخيرا التدريس بالكفاءات، كذلك هناك فئة من المعلمين حديثي التخرج لم يسبق لهم وأن تلقوا تكوينا في مجال التعليم والبيداغوجيا، وهذا ما يتطابق مع الجدول رقم 08 الخاص بأقدمية المعلم في التعليم الثانوي من خلال الفئة الأولى حيث من خلال الميدان تبين أن 5 معلمين بنسبة 3.57 % لهم مدة في التعليم الثانوي لم تتجاوز بعد 3 أشهر وهذا ما يفسر نتائج الجدول أعلاه بأن هناك بعض المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا.

أما بالنسبة للذين تلقوا تكوينا فهذا راجع إلى ضرورة ذلك كونها بيداغوجيا حديثة تتطلب من المعلمين الإلمام بمصطلحاتها ومنهجيتها لأن المعلم داخل غرفة الصف يكون في وضعية المنظم والمنشط والموجه والمقوم حتى تسهل عملية التعلم ويطور كفاءة المتعلم فيحفزه على بدل الجهد والابتكار أثناء عمليات ومراحل التعلم.

وبالتالي على المعلم أن يتلقى تكوينا علميا وبيداغوجيا ليتمكن من تأدية الدور التربوي المنوط إليه قصد تحسين ورفع معدل التحصيل الدراسي للمتعلمين.

مكان ومضمون ومدة التكوين في حالة الإجابة بنعم:

جدول رقم 14: أ–مكان التكوين:

الفئات	التكرار	النسبة
المدرسة العليا للأساتذة	40	48.78
ملتقيات وأيام تكوينية مع مفتشي المواد	26	31.70
المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية	9	10.98
الجامعة	7	8.54
المجموع	82	100

من خلال الجدول رقم 14 والخاص بتحديد مكان التكوين للمبحوثين الذين أجابوا بنعم في الجدول السابق نجد أن أعلى نسبة تمثل المبحوثين الذين تخرجوا من المدرسة العليا للأساتذة وتمثل 48.78 % وهذا ما يتطابق مع نتائج الجدول رقم 10 الخاص بالمؤهل العلمي للمعلمين الحاصلين على شهادة ليسانس التعليم.

تليها نسبة 31.70 % ممثلة للمعلمين الذين تلقوا تكوينا من خلال ملتقيات وأيام تكوينية مع مفتشي المواد في بعض الثانويات (حسب آراء المعلمين) والمتوسطات كثانوية يوغرطة، وزيغود يوسف، والحرية، خزندار، أحمد باي، كاتب ياسين، ومتوسطة عبد المؤمن، ودار الطلبة وغيرها.

ثم نجد نسبة 10.98 % والتي تعبر عن المعلمين الذين تلقوا تكوينا في المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (مريم بوعتورة) خاصة فيما يخص المقاربة بالكفاءات من خلال أيام دورية خلال السنة الدراسية.

أما النسبة الأدنى فهي فئة المعلمين الذين كانت الجامعة هي مكان تكونهم وتمثل نسبة 8.54 % وتم ذلك حسب تصريحات المعلمين حول الطرق العلمية والبيداغوجية من خلال ندوات ومحاضرات وأيام دراسية وتربصات مفتوحة تم تنظيمها في الجامعة أثناء الدراسة أو بعد التخرج.

بالنسبة لمضمون ومدة التكوين فقد أجمع أفراد العينة أن محتوى التكوين لم يخرج عما يلي:

جدول رقم 14: ب-مضمون ومدة التكوين:

مدة التكوين	مضمون التكوين
يوم واحد	-خرجات ميدانية للمؤسسة الإنتاجية، تربصات ميدانية
يوم أو يومين	-ندوات مع المفتشين لمناقشة محتويات علمية وكفاءات معينة
من أسبوع إلى أسبوعين	-تكوين أستاذ الثانوي بالإضافة إلى نماذج بيداغوجية
دورات خلال السنة الدراسية	-التشريع المدرسي، الميثولوجيا وتعليمية المادة من خلال المناهج التربوية
3 أشهر (ثلاثي)	-اكتشاف مدى مصداقية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات -تربص حول مادة التبريز -تحليل مضامين الكتب المدرسية
4 أشهر (تربص مفتوح)	-عموميات في مجال التعليم وأساليب التقويم الحديثة
6 أشهر (سداسي)	-طرق ومناهج التعليم الثانوي -برمجة الوحدة التعليمية -كيفية تأطير القسم -كيفية التعامل مع المتعلمين
سنة واحدة	-التحول في التدريس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية -تربص في البسيكولوجيا والبسيكو بيداغوجيا بالإضافة إلى مواد التخصص -تأطير المعلمين حديثي التخرج من طرف المعلم المطبق من خلال حضور حصص تقديم الدروس للاستفادة منها
3 سنوات	-طرق التدريس الحديثة وبعض المحتويات العلمية
4 سنوات	-تكوين عام ومتخصص -تكوين حول المقاربة بالكفاءات (مضمون المصطلحات الجديدة، الإستراتيجيات المعدة في التدريس وفق المقاربة الجديدة، كيفية إنشاء أو صياغة وضعيات مشكلة، صياغة الكفاءة القاعدية، تصميم وضعيات إدماج...)
5 سنوات	-علم النفس التربوي -علم نفس الطفل المراهق -علم النفس الاجتماعي والمدرسي

جدول رقم 15: مدى اختيار مهنة التعليم عن قناعة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	100	71.43
لا	40	28.57
المجموع	140	100

مهنة التعليم هي مهنة سامية لأن المعلم هو مربي قبل أن يكون معلم، ومنه نجد أن التعليم ينفرد بكونه مهنة مقدسة.

ومن خلال ما تقدم ولكي يؤدي المعلم دوره الحيوي لا بد أن تتوفر فيه شروط أهمها الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم ومن خلال تحليلنا للمعطيات الواردة في الجدول أعلاه والذي يوضح مدى اختيار المعلمين لمهنة التعليم عن قناعة جاءت الأجوبة كالتالي:

التحقت نسبة 71.43 % من المعلمين بسلك التعليم عن قناعة وهذا من شأنه التأثير إيجابا على أدائهم، فالمعلم الذي يختار ويلتحق بمهنته عن قناعة يكون لديه دافع داخلي للنمو والتحسن والتطور والتقدم في مهنته وتنمية مهاراته بالمداومة على القراءة والإعداد اليومي للدروس وبالتالي فوجود هذه الرغبة الداخلية تعكس قناعة قوية في أداء العمل التعليمي.

بالمقابل نجد نسبة 28.57 % المتبقية لم يكن التحاقها بسلك التعليم عن قناعة، ربما هذا راجع إلى كون التحاقهم ودخولهم في هذا المجال قد فرض عليهم، أو أن الصدفة قد قادتهم إليها أو نتيجة ارتباطات وعلاقات شخصية أو عدم وجود خيارات أخرى أمامهم وبالتالي اضطرارهم للاندماج في التعليم.

وقد تباينت آراء المعلمين إلى فئتين، فئة تنوي مواصلتها لمهنة التعليم رغم عدم اقتناعها واعتبرتها مجرد وسيلة للحصول على لقمة العيش.

وفئة ثانية صرحت أنها تعتبر مهنة التعليم مهنة مؤقتة يمكن الاستغناء عنها والانتقال إلى مهنة أحسن إذا تحقق لها ذلك.

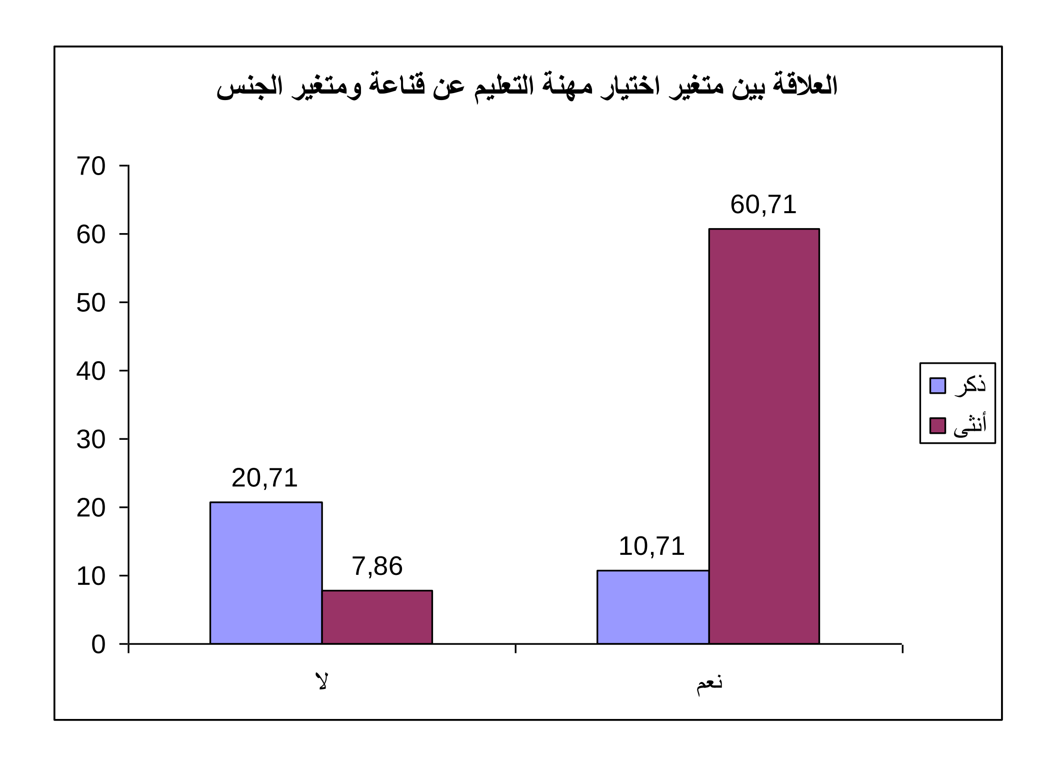
جدول رقم 16: العلاقة بين متغير اختيار مهنة التعليم عن قناعة ومتغير الجنس:

الجنس	ذكر		أنثى		المجموع	
مهنة التعليم عن قناعة	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
نعم	15	10.71	85	60.71	100	71.43
لا	29	20.71	11	7.86	40	28.57
المجموع	44	31.43	96	68.57	140	100

من خلال الجدول رقم 16 والذي يوضح العلاقة بين متغير اختيار مهنة التعليم عن قناعة ومتغير الجنس نجد أن نسبة 60.71 % من الإناث اخترن مهنة التعليم عن قناعة بينما نجد نسبة 10.71 % من الذكور فقط ممن اختاروا هذه المهنة عن قناعة.

أما بالنسبة للمعلمات اللواتي لم يخترن مهنة التعليم عن قناعة فتمثل 7.86 % في حين نجد أن نسبة 20.71 % من المعلمين الذين لم يختاروا مهنة التعليم عن قناعة.

من خلال تحليلنا لنتائج الجدول أعلاه نجد أن الرغبة في التعليم لدى المعلمين منخفضة عكس المعلمات وتعزو الباحثة النتيجة المتعلقة بمتغير الجنس إلى أن الإناث في المجتمع الجزائري أكثر إقبالا على مهنة التدريس وبالتالي لديهم ميولات إيجابية نحو هذه المهنة، على عكس المعلمين الذكور وهذا ما يؤكده الجدول رقم 04 والخاص بتوزيع أفراد العينة حسب الجنس، وربما هذا راجع إلى أن مهنة التعليم تتطلب بذل الجهد الكبير من المعلم وقد يكون الراتب في الوقت الحالي له دور كبير في ذلك، رغم أن الظروف والمناخ السائد في الثانويات الجزائرية يكاد يكون واحد بالنسبة للمعلمين والمعلمات.


العلاقة بين متغير اختيار مهنة التعليم عن قناعة ومتغير الجنس
70
60
50
40
30
20
10
0
60,71
20,71
7,86
10,71
ذكر
أنثى
لا
نعم

الشكل رقم 11

جدول رقم 17: مدى استقرار المعلمين بنفس المؤسسة التعليمية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	15	10.71
لا	125	82.29
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 17 والخاص بمدى استقرار المعلم بنفس المؤسسة التعليمية – الثانوية– نجد أن نسبة ضئيلة جدا تمثل 10.71 % فقط منذ بداية مشوارها المهني وهي تدرس بنفس الثانوية وبالتالي يقودنا أيضا إلى الأخذ بعين الاعتبار عمق إجاباتهم نظرا لإحاطتهم بظروف المؤسسة وواقعها.

أما الأغلبية الغالبة من أفراد العينة وهي تمثل 82.29 % وهذا راجع لكون الثانويات ميدان الدراسة حديثة –تقع في المدينة الجديدة–علي منجلي– وبالتالي فمن الضروري أن تستقطب معلمين ذوي خبرة وأقدمية في التعليم بسبب تغيير هؤلاء المعلمين من مقر سكنهم القديم إلى المدينة الجديدة.

وهناك سبب آخر هو تزايد الكثافة السكانية بالمدينة الجديدة مما أدى إلى تزايد عدد المتعلمين في الثانويات التي قمنا بتمرير الاستمارة على المعلمين الذين يدرسون بها وبالتالي ضرورة تغيير الثانوية التي كانوا يدرسون فيها، نتيجة لترحيل السكان وبالتالي تناقص عدد المتعلمين في الطور الثانوي.

جدول رقم 18: مدى إعطاء المعلمين للدروس الخصوصية للمتعلمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	30	21.43
لا	110	78.57
المجموع	140	100

من أكثر المشكلات الدراسية انتشارا هي ظاهرة الدروس الخصوصية والتي يجريها المتعلمون بقصد الاستفادة، ولكن تكون النتيجة في بعض الأحيان عكسية فتؤثر على الدراسة.

من خلال ما تقدم وبناءا على معطيات الجدول رقم 18 نجد أن نسبة قليلة من المعلمين تقدر بـــ 21.43 % تعطي دروس خصوصية وهذا راجع ربما إلى العدد الكبير للمتعلمين في القاعات الدراسية وعدم قدرة المعلم على مراعاة المستويات المختلفة للمتعلمين مما أدى إلى زيادة حاجتهم للدروس الخصوصية.

-بالإضافة إلى أنها قد تساعد في ارتفاع المستوى التحصيلي للمتعلمين.

-تعطي أسئلة مهمة وتوقعات من قبل المعلم خاصة بالنسبة للمتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

-إكمال دور الثانوية في التعليم.

-تساعد على زيادة العلاقات الاجتماعية والاتصال الفعال بين المعلم والمتعلم خاصة إذا كان يدرسه داخل الثانوية ويدعمه بدروس خصوصية تزيد من ثقة المتعلم بنفسه.

-المعلم في الدروس الخصوصية يبدأ بتدريس المادة من الصفر ويعطي تقوية.

-وحسب تصريحات البعض من أفراد العينة الذين يعطون الدروس الخصوصية أن الوضع المعاشي للمعلم يجعله بحاجة دخل إضافي للراتب حيث أصبحت الدروس الخصوصية تجارة عند بعض المعلمين.

-كذلك الخوف من صعوبة الأسئلة وخاصة بالنسبة للمتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا زاد من رغبتهم في اللجوء للدروس الخصوصية قصد التعرف على مجمل الأسئلة المتوقعة بالنسبة للامتحان النهائي والمصيري في نفس الوقت.

أما بالنسبة للفئة المتبقية من المتعلمين وتمثل 78.57 % من أفراد العينة لا يعطون الدروس الخصوصية وحسب رأيهم يرجعون ذلك إلى:

-كون الدروس الخصوصية باتت ضرورة وليس حاجة، حيث أصبح المتعلم يعتمد اعتمادا كليا وأساسيا على الدروس الخصوصية من أجل النجاح.

-قد تكون ساعات الدروس الخصوصية متأخرة مما يعرض فئة الإناث للخطر.

-بعض المتعلمين يجرون دروس خصوصية رغبة منهم في تقليد زملائهم.

-إهمال المتعلم لواجباته المدرسية حيث تسبب الدروس الخصوصية إرهاقا للمتعلم وتساهم في تضييع وقته وعدم قيامه بإنجاز وظائفه المنزلية.

-حسب رأي بعض المعلمين الدروس الخصوصية قد تضعف من دخل الأسرة.

-تعيين معلمين غير اختصاصيين لتدريس مواد أساسية.

فالمتعلم من المفروض أنه يجري الدروس الخصوصية للفائدة ولكن عندما تصبح وسيلة للضرر بالفرد والمجتمع تصبح مشكلة خطيرة وتحتاج إلى حلها قبل أن تتفاقم.

جدول رقم 19: العلاقة بين مدى إعطاء المعلمين للدروس الخصوصية ومتغير الجنس:

الجنس / إعطاء المعلمين للدروس الخصوصية	ذكر		أنثى		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
نعم	11	7.86	19	13.57	30	21.43
لا	33	23.57	77	55	110	78.57
المجموع	44	31.43	96	68.57	140	100

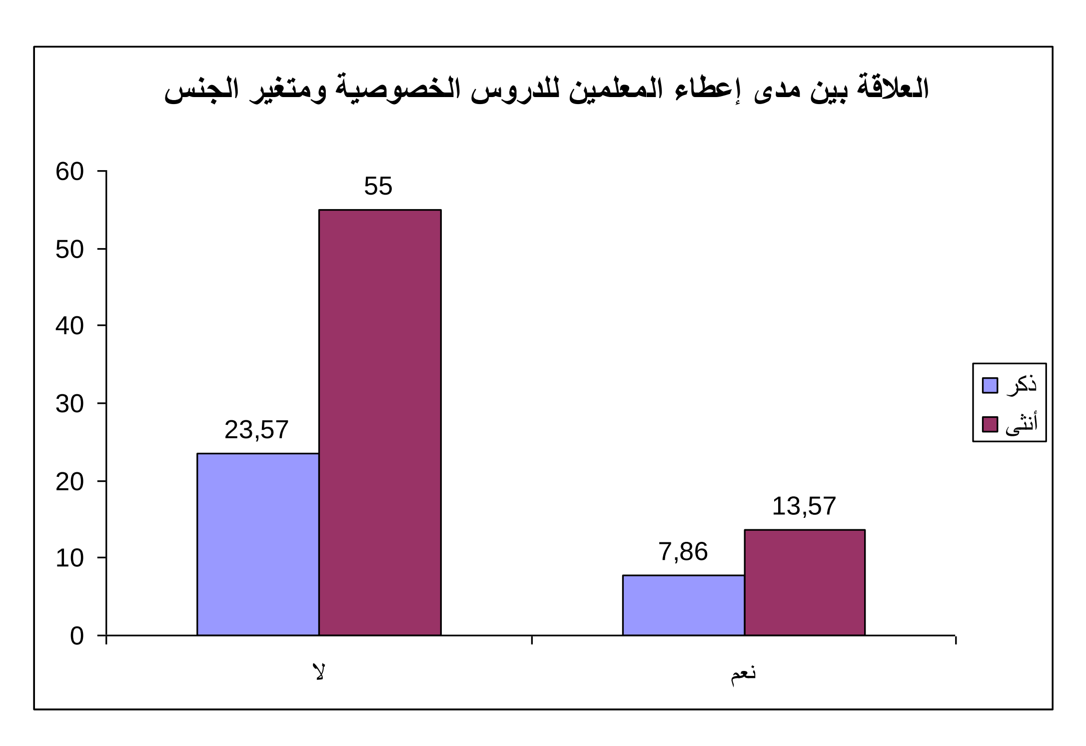
من خلال تحليلنا لنتائج الجدول أعلاه والخاص بتوضيح العلاقة بين مدى إعطاء المعلمين للدروس الخصوصية بالنظر إلى متغير الجنس نجد أنه سواء بالنسبة للذكور أو الإناث لا يقدمن على إعطاء دروس خصوصية للمتعلمين وهذا ما تمثله نسبة 23.57 % بالنسبة للذكور ونسبة 78.57 % بالنسبة للإناث.

في حين نجد أن نسبة قليلة من المعلمين الذين يعتمدون على إعطاء دروس خصوصية وهذا بنسبة 7.86 % بالنسبة للمعلمين الذكور ونسبة 21.43 % بالنسبة للمعلمين الإناث.

وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمات أكثر قدرة على التوفيق بين التدريس في الحصص الدراسية الرسمية وبين إعطاء دروس خصوصية.

كذلك نجد أن المعلمين أو المعلمات يحبذون إعطاء الدروس الخصوصية للمتعلمين الذين يدرسونهم خلال الحصص الدراسية الرسمية أي في الثانوية خاصة الأقسام النهائية ذلك يرجع حسب وجهة نظر أفراد العينة إلى أن الدروس الخصوصية تعمل على زيادة التفاعل بين المتعلمين والمعلمين وقد يؤدي ذلك إلى زيادة دافعية التعلم لديهم.

بالإضافة إلى تسهيل تناول الدروس في الحصص الدراسية الرسمية وهذا من شأنه تمكين المتعلمين من الاستفادة من الدروس الخصوصية وإقبال المعلمين على استخدامها مع إبداء الرغبة في العمل على نشر الفكرة بين المتعلمين وزملائهم وتشجيعهم على الاعتماد على الدروس الخصوصية خاصة في السنة النهائية.


العلاقة بين مدى إعطاء المعلمين للدروس الخصوصية ومتغير الجنس
60
50
40
30
20
10
0
55
23,57
13,57
7,86
لا
نعم
ذكر
أنثى

الشكل رقم 12

تحليل وتفسير بيانات الاستمارة الخاصة بالمحور الثاني: الاتصال الإيجابي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي:

الجدول رقم 20: كيفية التعامل مع المتعلمين أثناء تقديم المادة:

الرتبة / البدائل	الرتبة الأولى		الرتبة الثانية		الرتبة الثالثة		الرتبة الرابعة		المجموع	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
يحفظ أسماء المتعلمين جميعا	33	132	20	60	28	56	59	59	140	307
يشعر المتعلم بأهميته	57	228	41	123	30	60	12	12	140	423
يقدر جهود المتعلمين	36	144	59	177	35	70	10	10	140	401
يكافئ المتعلم الذي أجاب جيدا بإضافة نقاط	22	88	24	72	40	80	54	54	140	294

تم حساب الشدة بالطريقة التالية:

أعلى رتبة قوبلت بمجموع نقاط

الرتبة 1: 4 نقاط

الرتبة 2: 3 نقاط

الرتبة 3: 2 نقاط

الرتبة 4: 1 نقطة

ثم ضرب التكرار الذي أعطي لكل رتبة في مجوع النقاط فحصلنا على الشدة لكل رتبة ثم يتم جمع مجموع التكرار والشدة عند كل احتمال أو بديل.

من خلال الجدول رقم 20 والذي يوضح ترتيب كيفية تعامل المعلمين مع المتعلمين داخل الصف أثناء تقديمهم لدروس المواد المسندة إليهم حسب الأولوية من وجهة نظر أفراد العينة وبعد حساب الشدة حسب معامل الرتب والتكرار نجد أن أسلوب التعامل مع المتعلمين يظهر مرتب كما يلي:

الرتبة الأولى: يشعر المتعلم بأهميته حيث صنفت أولا بشدة قدرها 423، تليها في الرتبة الثانية تقدير المعلم لجهود متعلميه تقدر شدتها بـــ 401، أما الرتبة الثالثة فتقدر شدتها بـــ 307

وهي أن المعلم يحفظ أسماء المتعلمين جميعا، لتأتي بعد ذلك مكافأة المتعلم الذي أجاب جيدا بإضافة نقاط.

يمكن القول أن هذه العوامل كلها مرتبطة ببعضها البعض، فهي تمثل ذلك المحك بين المعلم والمتعلم للتعامل مع بعضهما حتى ينجح الموقف التعليمي.

كما أنها من الأمور التي تجلب انتباه المتعلمين للموقف التعليمي، فالمعلم الذي يشعر المتعلم بأهميته تعد من أهم السلوكيات التي تكسب المعلم محبة وثقة متعلميه، وقد أكد أفراد العينة أن تقدير جهود المتعلمين يكون عن طريق إتباع أسلوب التعزيز والذي يدل على مدى الاهتمام الكبير من طرف المعلمين وحرصهم على القيام بواجبهم على أكمل وجه وأحسن صورة ممكنة.

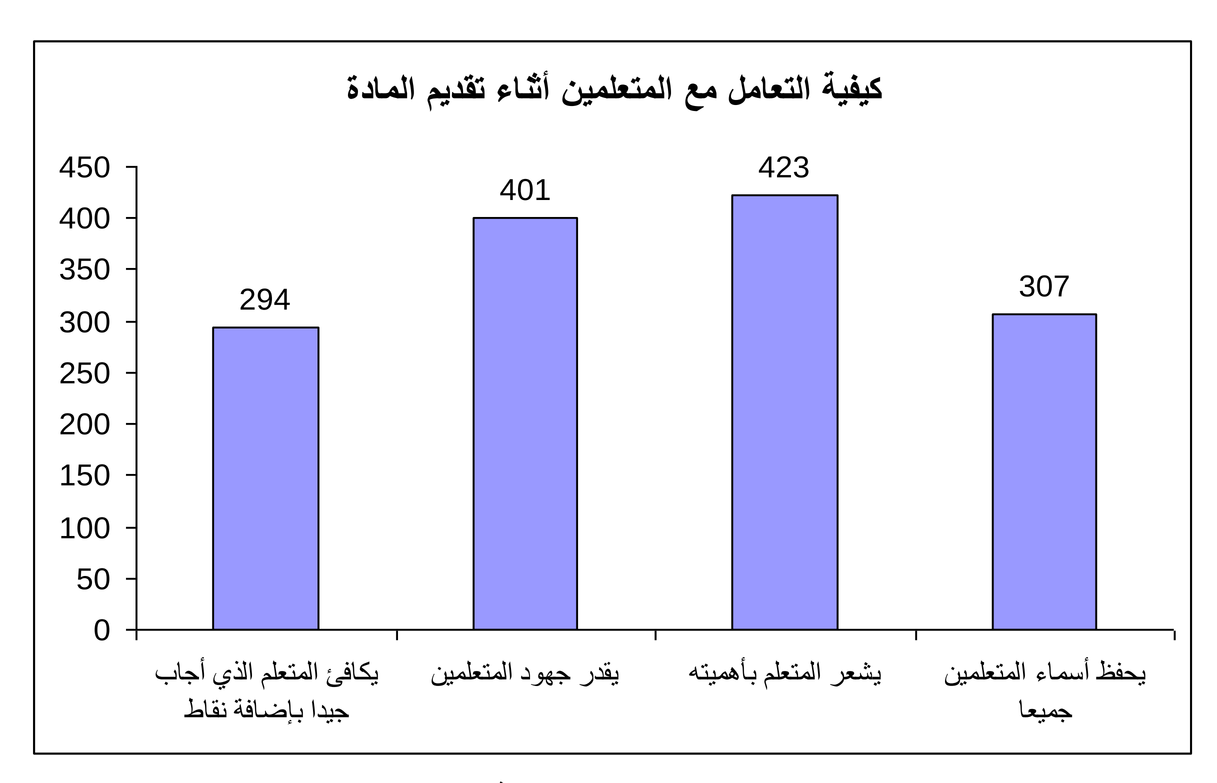
سواء كان التعزيز معنويا، عن طريق بعض الألفاظ كأن يقول له: أحسنت في إجابتك، بارك الله فيك، جزاك الله خيرا، أنت مثالي وقد يكتب له في ورقة إجابة الامتحانات أو الفروض جيد، ممتاز...الخ.

وقد يكون التعزيز ماديا كأن يضيف المعلم للمتعلم الذي أجاب جيدا نقاط وهذا كما جاء في الجدول أعلاه وإن كان هذا المؤشر جاء يمثل الرتبة الرابعة بشدة قيمتها 294 حيث أن المعلمين أقروا بعدم إضافة متعلميهم نقاط بل يقتصرون على تحفيزهم بالعبارات التشجيعية فقط وتثمين إجاباتهم.

أما بالنسبة للرتبة الثالثة وهي حفظ أسماء المتعلمين جميعا ومناداتهم بها نجد أنها من أكثر الأمور التي تزيد التواصل بين المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي، فبدلا من أن ينادي متعلميه ويقول: أجب أنت، انتبه يا هذا قد ينفرون منه، فمعرفة أسماء المتعلمين دليل على اهتمام المعلم بهم.

ولكن هذا السلوك غير وارد كثيرا في الثانويات ميدان الدراسة نتيجة كثرة عدد المتعلمين واكتظاظ القسم مما يتعذر على المعلم حفظ أسمائهم جميعا.

بالإضافة إلى كثرة الأقسام التي يدرسونها في الأطوار الثلاث (أولى وثانية وثالثة ثانوي) وهذا يعيق من مهمة المعلم في مناداة الجميع بأسمائهم.


كيفية التعامل مع المتعلمين أثناء تقديم المادة
450
400
350
300
250
200
150
100
50
0
294
401
423
307
يكافئ المتعلم الذي أجاب جيدا بإضافة نقاط
يقدر جهود المتعلمين
يشعر المتعلم بأهميته
يحفظ أسماء المتعلمين جميعا

الشكل رقم 13

جدول رقم 21: كيفية تقديم دروس المادة من وجهة نظر المعلمين:

الفئات	التكرار	النسبة %
الإلقاء أو الإملاء	8	5.71
في شكل بحوث	10	7.14
المناقشة والحوار	102	72.86
مناقشة الدرس ثم إلقاء الخلاصة	20	14.29
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 21 والذي يوضح كيفية تقديم دروس المادة من وجهة نظر المعلمين حيث نجد أن أعلى نسبة من المبحوثين وتمثل نسبة 72.86 % يقدمون الدرس عن طريق المناقشة والحوار.

تليها نسبة 14.29 % صرحت أنها تعتمد على الطريقتين الإلقاء والمناقشة حسب طبيعة الدرس، في حين تليها نسبة 7.14 تقدم الدروس عن طريق إنجاز المتعلمين لبحوث ذات صلة بالمادة، أما النسبة المتبقية من المعلمين وهي 5.71 % عن طريق الإلقاء أو الإملاء.

وكما نعلم أن الحفظ ظاهرة مرضية في الإنسان لكونه يقوم على تخزين المعلومات بطريقة آلية شعورية ويفقد هذه المعلومات بسرعة.

وطبقا لطبيعة منهج بعض المواد والذي يعتمد على الشمولية في التدريس يلجأ المدرسون إلى التكثيف من إملاء المعلومات وتسجيلها بغرض حفظها وتخزينها من طرف المتعلمين لمجابهة أسئلة الامتحان.

وربما تفسير ذلك أيضا كون بعض المعلمين لم يتلقوا تكوينا فيما يخص طرق التدريس الحديثة (التعليم والبيداغوجيا) وهذا يؤدي إلى تقديمهم لدروس المواد المسندة إليهم من خلال الطريقة التوليدية التي تعتمد على الإلقاء وإملاء الدروس.

نجد أن نسبة المعلمين الذين صرحوا بأنهم يقدمون دروس المواد عن طريق إنجاز بحوث هي نسبة ضئيلة حتى أن هناك بعض المواد لا تحتاج إلى القيام بنشاط علمي مقارنة بالمواد

الأخرى التي يجب القيام بالبحث فيها، ضف إلى ذلك نقص الوسائل البيداغوجية للبحث وعدم توفر مكتبات خاصة تغطي احتياجات المتعلمين من المعلومات لاستخدامها في البحث.

زيادة على ذلك كثافة المواد انعكس عنها عدم توفر الوقت اللازم للبحث خاصة بالنسبة للأقسام النهائية التي تتطلب ضرورة إكمال المناهج المقررة وفقا لتعليمات وزارة التربية الوطنية.

في حين نجد نسبة 14.29 % من المعلمين يعتمدون على طريقة مناقشة الدرس ثم إلقاء الخلاصة ويفسرون ذلك بأنهم يقومون بشرح الدرس ومناقشته داخل الصف الدراسي ويقومون فيما بعد بإملاء خلاصة الدرس للمتعلمين حتى يتم حفظها واسترجاعها يوم الامتحان.

والنسبة الأعلى من المبحوثين تعتمد على المناقشة والحوار وتبادل الآراء.

فعملية التفاعل داخل الصف الدراسي ضرورية جدا حتى يتمكن المعلم من توصيل المعلومات إذ أن عملية تبادل الآراء والمناقشة تثري موضوع الدرس وتجعل كل الأطراف فاعلة في العملية التعليمية مما ينشط المتعلمين ويجعلهم أكثر جدية من قبل.

فالحوار أيضا من أبرز الأنشطة والأساليب التي تستخدم في أنشطة التعليم والتعلم، ذلك أنه الوسيلة الفضلى لبث النشاط بين صفوف المتعلمين والتفاعل مع المعلم كما أنه ضمان لمشاركتهم في إنجاز الدرس.

جدول رقم 22: مدى إعطاء فرصة للمتعلم للتعبير عن أفكاره وآرائه:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	140	100
لا	/	/
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 22 نجد أن كل أفراد العينة يؤكدون على إعطاء المتعلم فرصة التعبير عن أفكاره وآرائه بنسبة 100 %.

ومنه نجد أن المعلمين يؤكدون على سيادة أسلوب النقاش والحوار وتشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة، والسماح للمتعلمين بإبداء آرائهم واحترامها حتى تتولد الثقة المتبادلة بين الطرفين وهذه الثقة تولد الجو المساعد على التحصيل الجيد.

وحسب إجابات المبحوثين فإنهم يرون ضرورة احترام إجابات المتعلمين حتى ولو كانت خاطئة ويجب كذلك الأخذ بعين الاعتبار كل الأسئلة المثارة داخل الصف الدراسي فلا يوجد سؤال تافه وهذا ما يحسن عملية الاتصال بينهما، حيث أن المعلمين يفتحون أمام المتعلمين مجالا للحوار والنقاش وتبادل الآراء حتى يشاركون في الدرس بكل ديمقراطية، وهذا يكون دافعا قويا لتحسين مستواهم الدراسي وتحقيق نتائج جيدة.

وهذا ما يتطابق مع نتائج الجدول السابق والخاص بكيفية تقديم دروس المادة حسب كل معلم حيث أعلى نسبة ترى أن المناقشة تزيد من فاعلية المتعلمين ومشاركتهم الإيجابية في الموقف التعليمي.

الجدول رقم 23: كيفية إعطاء المتعلم فرصة للتعبير عن أفكاره وآرائه:

الرتبة / البدائل	الرتبة الأولى		الرتبة الثانية		الرتبة الثالثة		الرتبة الرابعة		المجموع	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
تدريب المتعلمين على التفكير من خلال تكوين مهارات الحوار البناء	36	144	40	120	37	74	27	27	140	365
ربط الدرس الجديد بالقديم	63	252	34	102	19	38	24	24	140	416
توفير أنشطة جماعية تنافسية	14	56	40	120	40	80	46	46	140	302
إعطاء المتعلم قدر من الحرية مع توجيهه	18	72	28	84	43	86	51	51	140	293

من خلال الجدول رقم 23 نجد أن أعلى شدة وقيمتها 416 تمثل أفراد العينة الذين يعطون المتعلم فرص للتعبير عن أفكاره وآرائه من خلال ربط الدرس الجديد بالدرس القديم، تليها تدريب المتعلمين على التفكير من خلال تكوين مهارات الحوار البناء بشدة قيمتها 365، أما الفئة المتبقية من المعلمين فتباين رأيهم بين توفير أنشطة جماعية تنافسية بشدة قيمتها 302 وبين إعطاء المتعلم قدرا من الحرية مع توجيهه بشدة قيمتها 293.

فالتعليم عملية تعاون ونشاط مشترك بين المعلم والمتعلم فلكل منهما دوره المكمل للآخر، فالمعلم ينظم نشاطه التعليمي من خلال التخاطب والاحتكاك اليومي مع المتعلم بواسطة وسائل مادية أخرى، والمتعلم يستجيب بالجهد المبذول للتعلم وبخبراته الخاصة حتى تتم العملية التعليمية وفقا للأهداف المسطرة.

فأغلب أفراد العينة يقرون بأن عملية المناقشة تتم من خلال ربط الدرس الجديد بالقديم عن طريق فتح المجال لطرح الأسئلة والاستفسار عن الدرس القديم، وتكون بذلك كمقدمة أو تمهيد للدرس الجديد حتى يلمس المتعلمون الترابط والتلاحم والتسلسل بين مختلف الدروس المقررة في المنهاج الدراسي حسب كل مادة.

بالإضافة إلى محاولة تدريب المتعلمين على التفكير من خلال تكوين مهارات الحوار البناء، وهذا ما يتطابق مع نتائج الجدول رقم 18 والخاص بكيفية تقديم الدروس حيث أقرت نسبة 72.86 % أنهم يعتمدون على طريقة المناقشة من خلال الحوار الذي يضمن مشاركة المتعلمين في

إنجاز الدرس فهته الفئة من المعلمين يرون أن أفضل الطرق لتهيئة المتعلمين هو استعمالهم للحوار الذي يتيح القدرة على التكيف والاندماج والحياة المشتركة بين المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف مما يسمح بإزالة الحواجز والسماح بتكوين علاقة علمية وعملية.

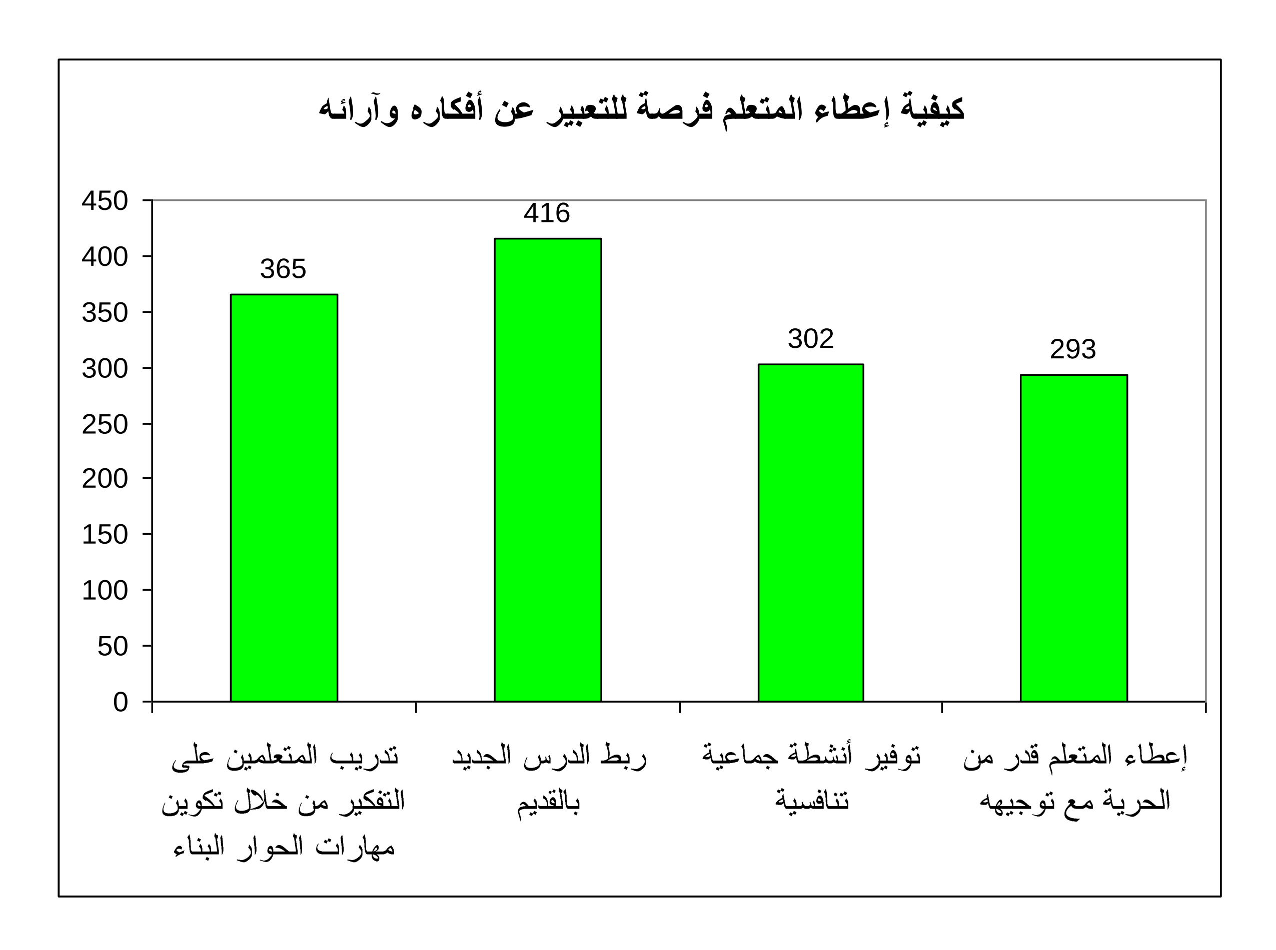
فمعظم المعلمين يشتكون من عدم المشاركة الصفية في المناقشة والأنشطة الصفية وهو ما يمثل في كثير من الأحيان عائقا كبيرا أمام تقدم التعليم وتنوع أساليبه وطرقه.

كما تثبط من حماس المعلم للتدريس وتبعث في نفسه خيبة الأمل والتذمر حيث يشتكي هؤلاء المعلمون من عدم تحرك الفصل وصمته التام حيث أن جل المتعلمين يريدون أن يسمعوا المعلومات ولا يريدون مناقشتها أو المشاركة في تعلمها، بل يريدون أن يجلسوا في مقاعدهم طيلة الحصة دون جهد يذكر منهم، ولهذا نجد المعلمين يحاولون تكوين مهارات الحوار البناء.

أما بالنسبة لفئة أفراد العينة التي ترى ضرورة توفير أنشطة جماعية تنافسية خاصة في الأعمال التطبيقية والمواد التجريبية ذات الطابع العلمي فهذه الأنشطة الجماعية تبعث روح التنافس والمثابرة لدى المتعلمين وتحفزهم على العمل والجد داخل الصف، لكن فئة أخرى من المعلمين يرون أن هذه الأنشطة الجماعية من غير الممكن استعمالها خاصة بالنسبة للأقسام النهائية نظرا لكثافة البرنامج وكثافة عدد المتعلمين داخل الأقسام مما يتعذر على المعلمين ممارسة هذه الأنشطة بالإضافة إلى أن هذه الأخيرة تولد الفوضى لذا يتجنبها المعلمون الذين يهدفون إلى إكمال البرامج الدراسية، كما أن معظم المواد التدريسية لا تعتمد على المناشط الجماعية.

وكما ذكرنا آنفا يأتي إعطاء المتعلم قدرا من الحرية مع توجيهه في آخر رتبة بشدة قدرها 293 وهذا راجع إلى كون المتعلمين في مرحلة المراهقة وبالتالي إعطائهم قدر من الحرية قد لا يسمح بالانضباط خاصة في هذه السن التي يميل فيها المتعلم –المراهق– إلى التحرر وبالتالي فالحرية في الصف ليست هي السلوك الذي يساعدهم على عملهم.

بالنسبة للتوجيه والضبط للمواقف التعليمية فهي عملية يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي وهو ليس كافيا لتحقيق التعلم الفعال لأنه يجنب المتعلم الوقوع في الخطأ الذي يعد من الأمور الأساسية في تحقيق تعلم فعال، لأن المتعلم عندما يقع في الخطأ سيتعلم أسباب الخطأ ويتجنب هذه الأسباب في مواقف تعليمية تالية، وهنا يصبح دور المعلم أساسيا في اختيار المشكلات وفي أسلوب عرضها وتحليلها وتهيئة المتعلم لمواجهتها، وأن يعتبر المعلم نفسه شريكا في المواقف التعليمية جنبا إلى جنب مع متعلميه ويرتبط بهذا الأمر مسألة الواجبات المنزلية التي لها أهميتها في نمو المتعلم وتقدمه وتعويده الاعتماد على النفس في تعليم نفسه كما سنرى في الجداول اللاحقة.


كيفية إعطاء المتعلم فرصة للتعبير عن أفكاره وآرائه
450
400
350
300
250
200
150
100
50
0
365
416
302
293
تدريب المتعلمين على التفكير من خلال تكوين مهارات الحوار البناء
ربط الدرس الجديد بالقديم
توفير أنشطة جماعية تنافسية
إعطاء المتعلم قدر من الحرية مع توجيهه

الشكل رقم 14

الجدول رقم 24: كيفية تجلي مرونة وتشجيع المعلم للمتعلم:

الرتبة البدائل	الرتبة الأولى		الرتبة الثانية		الرتبة الثالثة		الرتبة الرابعة		الرتبة الخامسة		المجموع	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة	69	345	30	120	28	84	10	20	3	3	140	572
الحرص على إتباع أسلوب مرن يتماشى ومستوى كل متعلم	35	175	62	248	32	96	9	18	2	2	140	539
ممارسة المعلم لمهنته متبعا المبادئ التربوية والنفسية الحديثة	35	175	37	148	51	153	12	24	5	5	140	505
مشاركة المتعلمين في مشاكلهم الخاصة	4	20	13	52	22	66	71	142	30	30	140	310
استدعاء المعلم لأولياء الأمور	1	5	8	32	14	42	45	90	72	72	140	241

من خلال الجدول رقم 24 والخاص بتوضيح الأساليب التي يتجلى من خلالها مرونة وتشجيع المعلم للمتعلم وحسب إجابات أفراد العينة نجد أن تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة جاء في الرتبة الأولى بشدة قدرها 572 وهذا راجع إلى كون المعلمين يعتبرون طرح الأسئلة له وظائف هامة في إثارة أفكار جديدة وفي تشخيص صعوبات التعلم كما أنها تعمل على تحضير المتعلمين واستثارة اهتمامهم خلال الدرس كما أن طرح المتعلمين للأسئلة من شأنه استثارة التفكير وتوجهه الوجهة الصحيحة وتوضح مدى فاعلية التدريس.

وتأتي في الرتبة الثانية الحرص على إتباع أسلوب مرن يتماشى ومستوى كل متعلم بشدة قدرها 539 وهذا راجع إلى أن القدرات والمهارات والميول بين المتعلمين تنمو وتتطور بمستويات مختلفة ومتفاوتة في المرحلة النمائية الواحدة ولعل ذلك يرجع إلى عدة عوامل منها:

-اختلاف المؤثرات في الأسرة والمدرسة-الثانوية-والمجتمع

-اختلاف القدرات والإمكانات الموروثة حيث تتفاعل العوامل البيئية بالعوامل الوراثية مما يؤثر في تكوين شخصية المتعلمين.

لذلك يتوجب على المعلمين إتباع أسلوب مرن حسب قدرات كل متعلم.

ومن وجهة نظر أفراد العينة أيضا أن هذه الطريقة تمكن المتعلمين من المشاركة داخل الصف الدراسي فمرونة المعلم مع المتعلم تقضي على الشعور بالخجل الذي قد يمنع بعض المتعلمين من المشاركة أو يبطئ منها، أو عدم معرفة طبيعتها.

كذلك خوف بعض المتعلمين من انتقاد أقرانهم لإجاباتهم أو نوع مشاركتهم أو السخرية منها وبالتالي فإتباع المعلم لأسلوب مرن يتماشى مع مستوى كل متعلم يضفي جو الألفة والتعاون داخل غرفة الصف ويقوي عملية التواصل مما يؤثر إيجابا على النتائج الدراسية للمتعلمين.

وتأتي في الرتبة الثالثة ممارسة المعلم لمهنته متبعا المبادئ التربوية والنفسية الحديثة بشدة قدرها 505 والتي من خلالها بإمكان المعلم أن يكون أقدر في تعامله وتحكمه في زمام صفه الدراسي وهو الأمر الذي سيمكنهم من الاستفادة من هذه المبادئ التربوية وتطبيقها ميدانيا، كما أنهم سيكونون على دراية بنفسية المتعلمين الذين يدرسونهم وهذا ما يجعل التعامل معهم مهمة ليست بالصعبة.

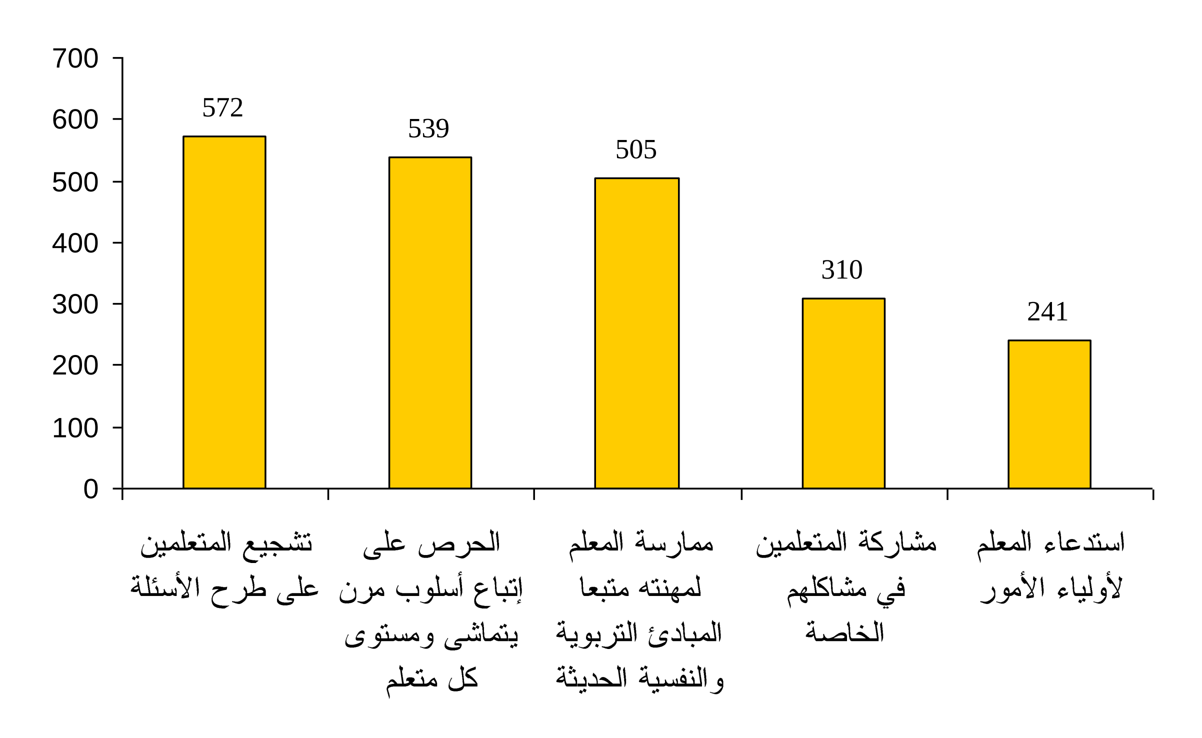
أما بالنسبة لمشاركة المتعلمين في مشاكلهم الخاصة فقد جاءت في الرتبة الرابعة بشدة قدرت بـــ 310 وقد أرجعت هذه الفئة ذلك إلى المشاكل التي يعاني منها المعلم في حد ذاته بالإضافة إلى كثافة عدد المتعلمين وبالتالي يتعذر على المعلم معرفة مشاكل كل متعلم، فالمعلمين أصبحوا يهتمون فقط بهمهم وأهملوا ما يهم المتعلم.

وتأتي في الرتبة الخامسة والأخيرة استدعاء المعلم لأولياء أمور المتعلمين عند الضرورة بشدة قدرها 241 وهذا يدل على التراخي الشديد من طرف المعلمين واللامبالاة من طرف الأولياء.

ومنه فمعظم اهتمام المعلم بالمتعلم ينحصر في اهتمامه به داخل الصف كمتعلم وليس خارجه، حيث أنه لا يهتم بمشاكله الخاصة ولا يهتم بالاستعانة بأولياء الأمور في تربيته وتعليمه رغم أن له تأثير على المتعلم.

وهكذا نصل إلى أن مرونة المعلم وتشجيعه للمتعلمين من خلال الجدول أعلاه في تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة وحرص المعلم على إتباع أسلوب مرن يتماشى ومستوى كل متعلم مع ممارسة المعلم لمهنته متبعا المبادئ التربوية والنفسية الحديثة.

وكل هذه العوامل من شأنها التأثير على عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم مما يساعد هذا الأخير على التحصيل الجيد.



الشكل رقم 15

جدول رقم 25: مدى كفاية عدد الواجبات المدرسية (المنزلية) لإحداث تفاعل داخل غرفة الصف:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	71	50.71
لا	69	49.29
المجموع	140	100

مع أن مفهوم الواجب المدرسي قد يمتد ليشمل كافة الأنشطة والخبرات الإضافية التي يقوم بها المتعلمين في الصف وخارجه لزيادة تعلمهم للمادة المنهجية إلا أنه يتركز بشكل رئيسي هنا في المهمات التعليمية التي يكلف بها المتعلمون خارج الدوام والبيئة المدرسية.

حيث يجسد الواجب المدرسي عادة عاملا مساعدا للتعليم الصفي مؤديا في معظم الأحوال إلى زيادة تعلم المتعلمين الخاص بالمادة وتركيزها لديهم، وبالتالي ارتفاع كفاياتهم الذاتية في الاستجابة لمتطلباتهم وتهيئة فرص أكبر للنجاح فيها.

ومن خلال تحليلنا للجدول أعلاه نجد أن نسبة 50.71 % من المعلمين ترى أن لعدد الواجبات المدرسية التي يقدمها المعلم للمتعلمين دور في إحداث تفاعل داخل الصف الدراسي، فعن طريق الواجب المنزلي يتمكن المتعلم من اكتشاف أخطائه وتصحيحها تحت إشراف المعلم، تساعد على قيام مناقشة وحوار مكتوب يعزز العملية التعليمية.

فالواجبات المدرسية تسمح للمتعلم بتوظيف وتطبيق المعلومات والمعارف المكتسبة فهي تدعم العمل الفردي للمتعلم حيث تلزمه بالتحضير المسبق والزاد المعرفي يشعر المتعلم بضرورة التفاعل من خلال التجاوب مع المعلم، فالتحضير المسبق للدرس يجعل المتعلم يندمج بسهولة مع الدرس.

فيمكن للمتعلم من خلال الواجب المنزلي استيعاب البعض من موضوع الدرس مما يسهل النقاش فإحداث التفاعل قد ينبه المعلم لاستدراك نقطة ما أو يدرج نقطة أخرى، كما أن الواجب المنزلي يساعد المتعلم على كشف نقائصه فتحضير العمل في البيت وبناء الأسئلة وخلق جو المشاركة والبحث والحوار داخل الصف حسب طبيعة المادة فكل مشروع يحتوي على عدد مهم من الواجبات.

كما أنه يمكن من خلال الواجبات المنزلية من شأنه أن يكشف عن مستويات وقدرات كل متعلم من خلال تنويع الواجبات وتجزئتها حتى لا يكون واجب واحد لكل المتعلمين، فكلما كان عدد الواجبات كبير كلما استفاد المتعلم من حالات مختلفة ومتنوعة ومعقدة وحلها.

وهذا ما يساعد المتعلمين في التحصيل الدراسي وبناء اتصال فعال مع المعلمين.

أما النسبة التي أجابت بلا فتمثل 49.29 % من فئة المبحوثين وهم يرون أنه بالرغم من أهمية أداء الواجب المنزلي في تسريع العملية التربوية وإغنائها، فإن القيام به من بعض المتعلمين يعتريه عدم الاكتمال أو السلبية مما يفقده الهدف الذي يعطى للمتعلمين من أجله وينمي لديهم أحيانا عادات غير مستحبة كالغش، والاعتماد على الغير أو ميول سلبية اتجاه المادة كما هو الحال في تسريب البعض من الحصة أو قيامهم ببعض أنواع السلوك الصفية المعيقة للتعليم أو المقاومة للمعلم نفسه، فالواجبات المنزلية أصبحت حلول آلية.

كما أن اكتظاظ الأقسام وعدم تناسب محتوى البرنامج مع الحجم الساعي المقرر فكثرة الواجبات المنزلية تحول دون إكمال المنهاج خاصة بالنسبة للأقسام النهائية.

كما أن بعض المعلمين يرى أنه حتى ولو كان عدد الواجبات المنزلية كافيا فإنه لا يؤدي إلى تفاعل حقيقي حيث يتم تناول نفس الموضوع عدة مرات.

فالواجبات المنزلية ليس لها أي معنى لأن جل المتعلمين يجيبون بنفس الكيفية وبنفس الأخطاء حسب تعبير أحد المعلمين (Photocopie)، لهذا من الضروري استبدالها بالواجبات الفجائية Interrogation لأن المتعلمين لا يتعاملون بجدية مع الواجبات المنزلية، كما أن فترة الفروض والاختبارات متقاربة.

فالواجبات المنزلية ليست لها علاقة مباشرة بإحداث التفاعل والحماس داخل الصف، لأن المتعلم بحاجة كبيرة إلى متابعة دروسه خارج الصف ومواكبتها أولا بأول.

جدول رقم 26: كيفية بناء الدرس:

الفئات	التكرار	النسبة %
عرض واضح لمحتوى الدرس	6	4.28
اختيار الطريقة المناسبة لكل موضوع أو مادة	70	50
ربط المادة النظرية بالواقع الاجتماعي	39	27.86
كلها مجتمعة	25	17.86
المجموع	140	100

من خلال تحليلنا لنتائج الجدول أعلاه نجد أن أكبر نسبة من المبحوثين يفضلون اختيار الطريقة المناسبة لكل موضوع أو مادة.

و حسب أفراد العينة هناك عوامل كثيرة تتدخل في عملية الاختيار منها:

المادة التعليمية ذاتها أو الموقف التعليمي الذي اختير ليمر به المتعلم، وهناك أيضا المتعلمون أنفسهم من حيث أعمارهم ومستوياتهم الذهنية ودرجة نضجهم الاجتماعي والوجداني أيضا وكذا طبيعة الجو الاجتماعي السائد بين المتعلمين والجو المادي للبيئة التعليمية، والأهم ما يتوفر لدى المعلم من إمكانات ومعنى هذا أن على المعلم أن يأخذ في اعتباره عند التفكير في اختيار طريقة التدريس المناسبة هذه العوامل المتعددة وينوع بينها.

وتأتي بعدها ربط المادة النظرية بالواقع الاجتماعي بنسبة 27.86 % وهذا يقودنا للاستنتاج التالي بأن المعلمين الذين يربطون الدروس النظرية بأمثلة من واقع المتعلمين يعملون على إعداد مواطن صالح يعرف خصائص مجتمعه ويستطيع التغلب على المشاكل والأمراض والآفات الاجتماعية الموجودة في مجتمعه.

فالتربية ليست مسألة جامدة وإنما هي عملية متجددة لذلك لا يمر يوم إلا ويفصح العلم عن طريقة أخرى في التعليم كتطبيق الأساليب المنوعة والجديدة واستخدامها بطريقة فعالة مثل طريقة العمل في إطار المجموعات وطرح الأسئلة المفتوحة وربط المفاهيم الأكاديمية بواقع الحياة الاجتماعية واستخدام أساليب ونشاطات على أرض الواقع واستغلال كل ما هو ملموس، وبالتالي تقليل الفجوة ما بين المعلم والمتعلم.

أما نسبة 17.86 % فقد صرحت بأنها عندما تقوم بالتخطيط لتقديم الدرس تستعمل كل الطرق السابقة مجتمعة مع بعضها البعض لأن المواقف التعليمية متغيرة وهذا يتطلب تنويعا في استخدام الطرق التعليمية للحصول على الفائدة المرجوة من الدرس.

أما النسبة المتبقية وتقدر بـــ 4.28 % وهي فئة المعلمين الذين يقومون بعرض واضح لمحتوى الدرس عن طريق تكييف محتوى الدرس حسب المكتسبات القبلية ومستوى المتعلمين خاصة في السنة النهائية، فالمتعلمون حسب وجهة نظر أفراد العينة يفضلون المعلم الذي يشرح الدرس بطريقة مفهومة حتى يستطيعوا استيعابه، فالمعلم الذي يعمل على تبسيط المعلومات يجعل المتعلمين أكثر إقبالا على الدرس.

وهكذا من خلال تحليل الجدول أعلاه نجد أن المعلمون يخططون للدرس من خلال أولا اختيار الطريقة المناسبة لكل موضوع أو درس وثانيا من خلال ربط المادة النظرية بالواقع الاجتماعي لأن المتعلم لا يفهم الدرس ولا يستوعبه إلا من خلال ربطه بالواقع المعاش مما يؤدي إلى إقتناعه بالمعلومات التي يقدمها المعلم.

جدول رقم 27: مدى كون التعليم عملية اتصال:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	140	100
لا	/	/
المجموع	140	100

من خلال تحليلنا لنتائج الجدول أعلاه نجد أن كل أفراد العينة بنسبة 100 % هم على دراية بأن التعليم هو عملية اتصال.

فالمعلم بفهمه أن عملية التعليم هي عملية اتصال اجتماعي بين شخصيته وشخصيات المتعلمين فإنه يهتم بتحسين خصائصه خاصة من الجانب الاجتماعي والمتمثل في العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم، كما يهتم أيضا بخصائص المتعلمين من خلال دراستها وفهمها من كل الجوانب البيولوجية، العقلية، النفسية، والاجتماعية وذلك من أجل مراعاتها خلال أدائه لعملية التعليم في مختلف مراحلها.

فكلما ازداد التفاعل والتجاوب بين المعلم ومتعلميه ازدادت الصلات والترابط بينه وبينهم وأدرك كل منهم مسؤوليته ودوره في العملية التعليمية.

فالتعليم هو وسيلة لتبادل الكفاءات والأفكار بين المعلم والمتعلمين وهو عملية تربوية إنسانية تتم من خلال التواصل فكلما كان الاتصال بين المعلم والمتعلم صحيح ووثيق كان مرور المعلومات سهلا وكاملا لأن الدرس لا ينجح إذا غاب أحد الطرفين، فلا يمكن تحقيق الهدف من الدرس إذا انفرد الأستاذ بتقديم المعلومات دون إشراك المتعلمين وبالتالي فالاتصال ضروري جدا فهو عامل لخلق الثقة المتبادلة فهو يمس الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي للمتعلم فهذا من شأنه أن يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي.

جدول رقم 28: تقييم نسبة الاتصال بين المعلم والمتعلمين داخل الفصل الدراسي:

الفئات	التكرار	النسبة %
جيدة جدا	31	22.14
جيدة	44	31.43
متوسطة	34	24.29
ضعيفة	21	15
ضعيفة جدا	10	7.14
المجموع	140	100

إن الاتصال بين المعلم والمتعلم يعتبر العصب الرئيسي لفاعلية المواقف التعليمية وذلك لما له من أهمية قصوى في تشجيع روح المبادرة الجماعية داخل الصف ومساعدة الأشخاص في تفادي الانطواء على النفس، وكذا تفعيل الكفايات البيداغوجية لتحقيق الأهداف الإجرائية المسطرة.

بالإضافة إلى تقوية العلاقات الإنسانية في الصف الدراسي لخلق مستوى عال.

أما فيما يخص تقييم نسبة الاتصال بين المعلم والمتعلمين نجد أن أعلى نسبة 53.57 % ترى أنها جيدة وجيدة جدا.

أما نسبة 24.29 % ترى أن هذا الاتصال يمثل نسبة متوسطة، في حين أن أدنى نسبة 22.14 % تمثل نسبة ضعيفة وضعيفة جدا، وربما ذلك يعزي التجربة المهنية الغنية لأفراد هذه العينة.

الجدول رقم 29: العناصر المؤثرة على الاتصال داخل الفصل الدراسي:

الفئات / البدائل	تأثير إيجابي		تأثير سلبي		ليس لها تأثير		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الأحكام المسبقة التي يكونها المعلم على المتعلم	20	14.29	91	65	29	20.71	140	100
تحفيز المتعلمين وتشجيعهم	119	85	4	2.86	17	12.14	140	100
توفير هامش الحرية والتعبير لفائدة المتعلمين	104	74.29	17	12.14	19	13.57	140	100
الإشراك الفعال للمتعلمين في بناء الدرس	130	92.86	00	00	10	7.14	140	100
ضمان مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين	129	92.14	00	00	11	7.86	140	100
استعمال أسلوب الرقابة والزجر	02	1.43	100	71.43	38	27.14	140	100
استعمال أساليب العقاب البدني والنفسي	35	25	82	58.57	23	16.43	140	100
استعمال مبدأ الوضوح والشفافية في التعامل مع المتعلمين	122	87.14	02	1.43	16	11.43	140	100
التفاعل والتواصل الوجداني مع المتعلمين	114	81.43	06	4.28	20	14.29	140	100
تشجيع الاتصال بين المتعلمين	127	90.71	01	0.71	12	8.57	140	100
العلاقة التربوية الحسنة بين المعلم والمتعلمين	120	85.71	00	00	20	14.29	140	100

فيما يخص العوامل التي يمكن أن تؤثر إيجابيا على عملية الاتصال بين المعلم والمتعلمين فقد تم إجمالها من طرق أغلبية المسحوبين في العناصر التالية:

-الإشراك الفعلي للمتعلمين في بناء الدرس بنسبة 92.86 %

-ضمان مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين بنسبة 92.14 %

-تشجيع الاتصال بين المتعلمين بنسبة 90.71 %

-استعمال مبدأ الوضوح والشفافية في التعامل مع المتعلمين بنسبة 87.14 %

-العلاقة التربوية الحسنة بين المعلم والمتعلمين بنسبة 85.71 %

-تحفيز المتعلمين وتشجيعهم بنسبة 85 %

-التفاعل والتواصل الوجداني مع المتعلمين بنسبة 81.43 %

-توفير هامش الحرية والتعبير لفائدة المتعلمين بنسبة 74.29 %

حيث صنفت نسبة من المعلمين بعض العوامل المساعدة على تحقيق تواصل فعال ومتبادل بين المعلم ومتعلميه.

حيث أكدوا أن التقرب من المتعلم وإشراكه في بناء العملية التعليمية التعلمية ومحاولة تفهم حالاته النفسية والاجتماعية والثقافية في إطار من الحوار والاحترام المتبادلين كلها عوامل تسهل العملية التواصلية وتزيل العديد من الغموض والعقبات والتمثلات الخاطئة من أجل تحقيق الهدف التربوي وفق مقاربات صحيحة تلبي طموحات وحاجات كل طرف على حدى.

-فالاتصال الفعال يقوم على العلاقة الحسنة بين المعلم والمتعلم عن طريق الاحترام المتبادل وإعطاء المعلم قيمة لمتعلمه يشعره بالراحة والطمأنينة من خلال الحوار المتبادل واحترام المتعلم لمعلمه يساعد على السير الحسن للدرس وهذا يعود بنتائج إيجابية على المتعلم فالمعلم الذي يعاملهم بصبر وهدوء هو الذي يحقق معهم العلاقة الحسنة وبالتالي تكون عملية الاتصال بينهم ناجحة ومحققة لأهدافها فيجعلهم يحبون الدراسة معه ويقتدون به في سلوكاتهم اليومية.

ففي ظل التربية التقليدية كانت الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي إلى عقول المتعلمين مع إكسابهم القيم والعادات التي يرضاها المجتمع، وأصبح المعلم هو المسؤول عن هذه المهمة من أجل تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته ولذلك فهو مطالب بأن يكون قدوة ونموذجا للمتعلمين الذين يدرسهم يحتذون به في اتجاهاتهم وسلوكياتهم ومن هنا فإن رسالة المعلم لا تقف عند حد المتعلم وتعليمه، وإنما تتعداها إلى غيرهما، فهو قدوة للمتعلمين وهو جزء من التعليم لا يمكن لأي معلم أن يتجاهله أو يتهرب منه فكون المعلم قدوة حالة تنبثق من صميم طبيعة مهنة التعليم مما يحقق علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلم تسهل من خلالها عملية التواصل بينهما وهو ما ينعكس إيجابا على النتائج الدراسية للمتعلمين من خلال تقديم المعلم للمعرفة بأبسط الطرق وإخلاص المتعلم وتفانيه في العمل.

هذا فيما يخص العوامل التي تؤثر إيجابا على عملية الاتصال التربوي.

أما بخصوص العوامل التي تؤثر سلبا في هذه العملية فتكمن أساسا في:

-استعمال أسلوب الرقابة والزجر بنسبة 71.43 %

-الأحكام المسبقة التي يكونها المعلم على المتعلم بنسبة 65 %

-استعمال أساليب العقاب البدني والنفسي بنسبة 58.57 %

فالتباعد بين المعلم ومتعلميه وعدم الاكتراث لحاجياتهم التربوية الأساسية ونهج أسلوب العقاب واللوم والعقاب البدني والنفسي كلها أساليب من شأنها عرقلة هذه العملية كما تساعد على خلق جو مشحون بالتمثلات الخاطئة المكونة على أفراد العملية التواصلية.

جدول رقم 30: طبيعة العلاقة التربوية السائدة بين المعلم والمتعلمين داخل الفصل الدراسي:

الفئات	التكرار	النسبة %
علاقة سلطوية	10	7.14
علاقة ديمقراطية	80	57.14
علاقة ابوية	50	35.71
المجموع	140	100

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي هي علاقات تؤثر بالدرجة الأولى على المتعلم، فالمتعلم يقتدي بمعلمه ويذهب في الكثير من الأحيان إلى تقليده، فالمتعلم يتأثر بمعمله إيجابا أو سلبا، فهناك معلمين ما زلنا لحد اليوم نشهد لهم تلك العلاقة التي تشبه علاقة الأب بابنه، كما لا زلنا نشهد بعض العلاقات التي تكون فيها السلطة للمعلم في حين نجد بعض المعلمين الديمقراطيين في معاملتهم مع المتعلمين وهو ما عبر عنه أفراد العينة بنسبة 57.14 % باعتبارها أفضل الطرق لتهيئة الحوار والتعامل مع المتعلمين فالديمقراطية تتيح فرص الحوار والقدرة على التكيف والاندماج والحياة المشتركة بين المعلم والمتعلم في إطار الدراسة مما يسمح بإزالة الحواجز والسماح بتكوين علاقة علمية وعملية.

أما نسبة 35.71 % من المعلمين الذين وزعت عليهم الاستمارات فيقرون أن العلاقة التي تربطهم بالمتعلمين داخل غرفة الصف هي علاقة ابوية، وهذا يدل على أن المعلمين يعتبرون أن المتعلمين أبناءهم داخل الصف وهذا ما يجعل المتعلمين مرتاحين نفسيا ومطمئنين لمعلميهم وتزداد وتنمو لديهم الثقة وحب الدراسة فالمتعلمون في هذه المرحلة –مرحلة المراهقة– بالإضافة إلى كونهم في السنة الثالثة ثانوية أي سنة نهائية ومصيرية بالنسبة لهم وبالتالي فهم يحتاجون إلى المعاملة الطيبة قبل تقديم المعلومات وحسب وجهة نظر أفراد العينة تتجلى العلاقة الأبوية بين المعلم والمتعلم في بناء صداقات معهم وهذا ما يجعل المتعلمين يثقون بمعلمهم ويعتمدون عليه ولا يخافون منه.

وكذلك الإندماج في عالم المتعلم من شانه التعرف على شخصيته مما يؤدي إلى اختيار الأسلوب المناسب للتعامل معه ومعرفة كل جوانب حياته وكذلك من خلال مساعدة المتعلمين على

حل مشاكلهم وتبادل الحديث معهم على الرغم من كثرة المتعلمين واكتظاظ الأقسام وصعوبة التحدث إلى كل واحد على حدى نظرا للوقت، فهم يرون أنهما عاملان هامان لجعل المتعلم يرتاح لمعلمه ويعتبره أب وبالتالي يحب الدراسة في قسمه وهذا يعود على المتعلم من حيث تحصيله الدراسي فعدم وجود حواجز بين المتعلم ومعلمه يجعل المتعلم يحب الدراسة مما يحقق الهدف من العملية التعليمية الكامن في تكوين المتعلمين وتعليمهم وتأهيلهم لتحمل المسؤولية العلمية والاجتماعية.

فالمعلم المتشدد والذي يعامل متعلميه بقسوة وتسلط يؤدي بهم إلى كرهه وتطبيق أوامره دون نقاش فالمتعلم الذي يجد في معلمه التسلط في المعاملة يتشبع بالحقد الذي يكون دافعا قويا إلى كرهه وأيضا تطبيق أوامره دون نقاش خوفا من عقابه فلا يكون له مجال للحوار وإبراز قدراته وبالتالي ضعف مستواه نتيجة الخوف الشديد من المعلم المتسلط مما يؤدي إلى الرعب والرهبة ويخافون من الإجابة حتى لو كانت صحيحة ويكبتون اندفاعهم نحو الدراسة وهذا ما يؤدي إلى التفريط فيها.

فالمتعلم في الطور الثانوي في حاجة إلى المعلم المتفهم الواعي المسؤول بدوره عن إعداد الفرد الصالح في المجتمع.

فالعلاقة الأبوية ضرورية فالمعلم مطالب بتقديم النصح والحب والإرشاد والعدل في المعاملة والتي من شأنها جعل المتعلم يرى في معلمه صفات الوالد الذي يخاف على مصلحته فالنظام التربوي الحديث من شأنه تنمية المتعلم شخصيا وفكريا من جميع النواحي وهذا لا يكون إلا إذا كان هناك ارتياح للمعلم لأنه في مركز الأب، فهو كل يوم يلتقي بمتعلميه مثل الأب الذي كل يوم يرى أبناءه لهذا فارتياح المتعلم لمعلمه يحفزه على حبه أولا وحب الدراسة في قسمه ما يهيئه تقنيا للدراسة وذلك أن الراحة والطمأنينة شرطان هامان في عملية الاستيعاب وبالتالي تحقيق أحسن النتائج الدراسية.

أما أدنى نسبة من المعلمين تمثل 7.14 % وهم يفضلون استعمال السلطة مع المتعلمين وهي نسبة ضئيلة نوعا ما.

وحسب رأي هاته الفئة من المعلمين أن التساهل مع متعلمي الأقسام النهائية لا يسمح بالانضباط خاصة وأنهم في مرحلة حرجة فالمعاملة الديمقراطية وحتى الوالدية تجعل المتعلم يميل إلى التحرر من الضوابط المدرسية وبالتالي فهم لا يرون في الديمقراطية السلوك الذي يساعدهم على عملهم.

فالمعاملة السلطوية حسب رأيهم ضرورية حتى لا يفقد المعلم دوره كقائد داخل القسم وحتى لا يكون هناك حرية مطلقة للمتعلمين ما يجعلهم غير مواظبين على دراستهم وبالتالي فهم يرون أن دورهم كمعلمين يقتصر على تقديم المعلومات وليس الانغماس في مشاكل المتعلمين.

جدول رقم 31: طبيعة العلاقة التربوية السائدة بين المعلمين والمتعلمين بالنظر إلى متغير الجنس:

الجنس / طبيعة العلاقة التربوية	ذكر		أنثى		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
علاقة سلطوية	10	7.14	00	00	10	7.14
علاقة ديمقراطية	20	14.29	60	42.86	80	57.14
علاقة أبوية	14	10	36	25.71	50	35.71
المجموع	44	31.43	96	68.57	140	100

من خلال تحليلنا للجدول رقم 31 والخاص بتوضيح طبيعة العلاقة التربوية السائدة بين المعلمين والمتعلمين بالنظر إلى متغير الجنس نجد أن نسبة 7.14 % من المعلمين يرون أن العلاقة بينهم وبين متعلميهم داخل الفصل الدراسي هي علاقة سلطوية.

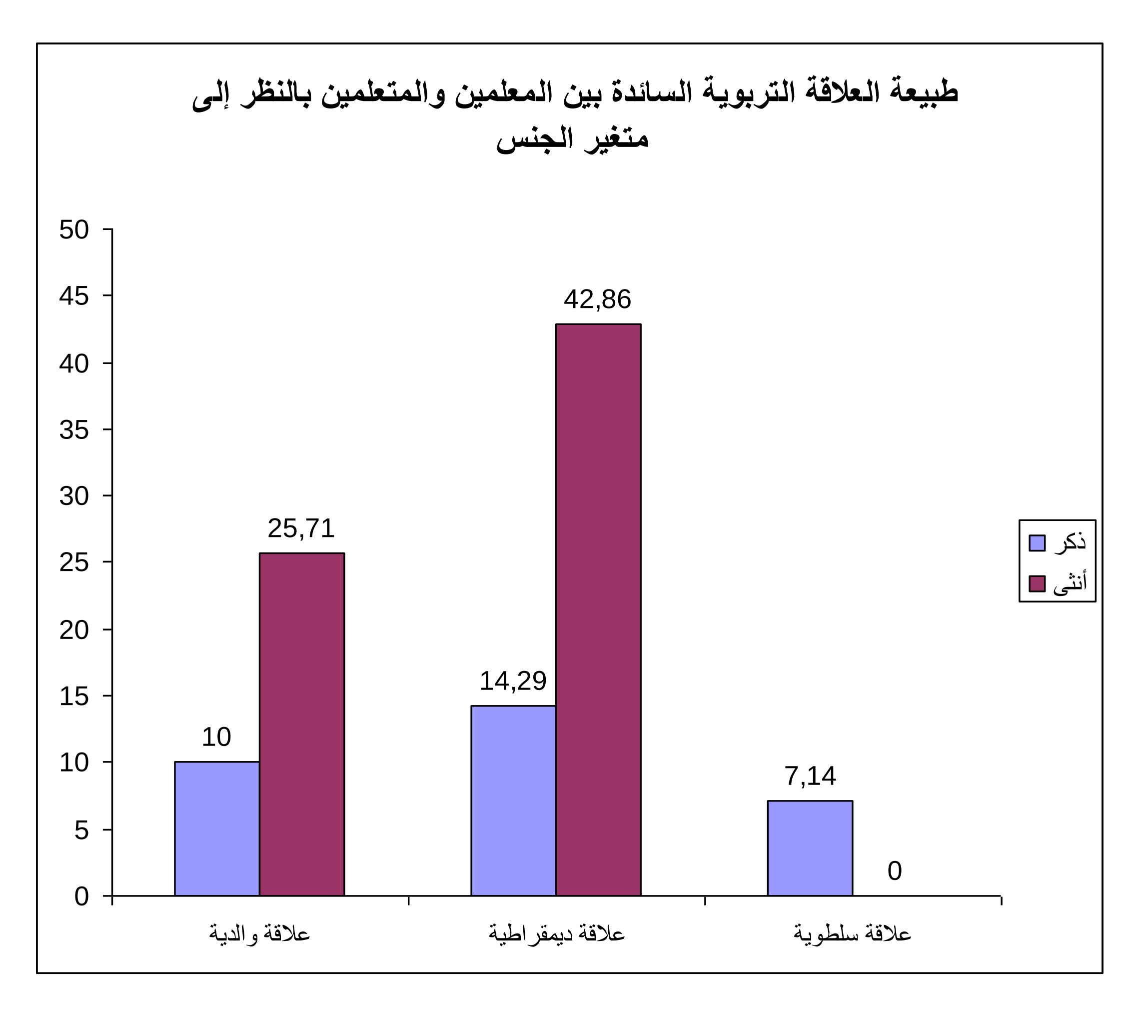
أما نسبة 14.29 % ترى أنها علاقة ديمقراطية في حين نجد نسبة 10 % ترى أنها علاقة والدية هذا بالنسبة للمعلمين الذكور.

أما بالنسبة للمعلمات الإناث فيرون أن العلاقة السلطوية تتنافى مع طبيعة العلاقة الفعلية السائدة بينهن وبين المتعلمين فهن يحبذن الديمقراطية وتمثل 42.86 % وبعضهن الآخر يرون أن علاقتهن بالمتعلمين هي علاقة والدية وهذا بنسبة 25.71 %.

وحسب وجهة نظر أفراد العينة أن العلاقة الديمقراطية بين المعلمين والمتعلمين تزيد من جسور التواصل والثقة بينهم وبالتالي القضاء على الهوة بين المعلمين والمتعلمين مما يكوّن نوعا من الألفة والثقة وحب الدراسة لدى المتعلمين فيتمكن المعلمون من ضبط سلوكيات المتعلمين أثناء تقديم الدرس والتمكن من جذب انتباههم والاستحواذ على اهتمامهم دون ممارسة العنف أو السلطة مما يولد لدى المتعلمين الرغبة في التعلم، وبالتالي فالعلاقة الديمقراطية تعتمد على إقامة علاقات سليمة منذ البداية مع المتعلمين مما يولد لديهم الشعور بالراحة والألفة وبالتالي خلق ثقة متبادلة بين الطرفين.

وفي هذا السياق وحسب الجدول رقم 31 نجد أن المعلمات الإناث أكثر قدرة على بناء علاقات ديمقراطية مع المتعلمين وكذلك علاقات والدية وهذا يرجع إلى طبيعة المرأة في حد ذاتها.

فالعلاقة الوالدية لها إيجابياتها على المعلمين والمتعلمين على حد سواء عن طريق المعاملة الطيبة والحب والاحترام المتبادل بينهما وكذلك الاعتماد على الاتصال القوي مع إزالة العقبات التي تعيق ذلك الاتصال.



الشكل رقم 16

تحليل وتفسير بيانات الاستمارة الخاصة بالمحور الثالث: علاقة النتائج الدراسية للمتعلم بطبيعة اتصاله بالمعلم:

جدول رقم 32: تقييم نتائج المتعلمين في السنة الثالثة ثانوي خلال الثلاثي الأول:

الفئات	التكرار	النسبة %
جيدة	10	7.14
حسنة	32	22.86
متوسطة	72	51.43
سيئة	26	18.57
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 32 والذي يوضح تقييم نتائج المتعلمين في السنة الثالثة ثانوي خلال الثلاثي الأول نجد أن 51.43 % من أفراد العينة يقرون أن نتائج متعلميهم في السنة الثالثة ثانوي متوسطة ونسبة 22.86 % يقرون أن نتائج متعلميهم في الثلاثي الأول حسنة، أما نسبة 18.75 % فنتائجهم سيئة وفي الأخير نجد أن 7.14 % من المتعلمين نتائجهم جيدة وهي نسبة ضئيلة.

جدول رقم 33: نسب النجاح في الثلاثي الأول:

الفئات	التكرار	النسبة %
]10−20]	18	12.86
]21−30]	20	14.29
]31−40]	44	31.43
]41−50]	20	14.29
]51−60]	17	12.14
]61−70]	5	3.57
]71−80]	8	5.71
]81−90]	4	2.86
]91−100]	4	2.86
المجموع	140	100

من خلال الجدول نجد أن أعلى نسبة للنجاح في الثلاثي الأول تمثل 31.43 % للفئة ما بين]31−40] تليها نسبة 14.29 % للفئتين]21−30] و]41−50]، ثم تأتي نسبة 12.86 % لفئة النجاح الممثلة ما بين]10−20]، ثم نسبة 12.14 % لفئة]51−60]، ونسبة 5.71 لفئة]71−80]، وتأتي نسبة 3.57 % لفئة]61−70] وتأتي النسبة الأخير لنجاح المتعلمين في الثلاثي الأول ممثلة بـــ 2.86 % لكلتا الفئتين]81−90] و]91−100] وهي أدنى نسبة لأنه كما وضحنا في الجدول أعلاه أن أدنى نسبة جيدة للنجاح في الصف الدراسي تمثل 7.14 % ومنه نجد توافق في الجدولين رقم (32) و (33) والخاص بتوضيح نتائج المتعلمين في الثلاثي الأول ويمكن إرجاع ذلك حسب وجهة نظر المعلمين أن المتعلمين في الثلاثي الأول تكون نتائجهم من حسنة إلى متوسطة حيث يكون المنهاج جديد والمتعلمون في الثلاثي الأول يواجهون صعوبة التأقلم مع بعض المواد ومع بعض المعلمين.

لذلك يلعب المعلم دورا رئيسيا في تحسين نتائج المتعلمين في الثلاثي الثاني والثالث وهذا تحضيرا لاجتياز شهادة البكالوريا باعتبارها أهم امتحان يمر به المتعلم خلال السنة النهائية.

وأدنى نسبة كما ذكرنا آنفا تمثل 7.14 % تمثل المتعلمين الذين كانت نسبة نجاحهم جيدة وهذا راجع إلى أن هؤلاء المتعلمين نجباء وأذكياء ومتفوقين في دراستهم وهذا ما يتوافق مع نتائج الجدول رقم 33 والذي يوضح نسبة النجاح في الثلاثي الأول.

جدول رقم 34: مدى استيعاب المتعلمين للدروس:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	104	74.29
لا	36	25.71
المجموع	140	100

يوضح الجدول رقم 34 أن نسبة 74.29 % من المتعلمين يستوعبون الدروس التي يقدمها المعلمون لأنه حسب وجهة نظر أفراد العينة فإنهم يقومون بشرح الدرس حتى ولو 20 مرة من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأي شكل وبشتى الطرق فالمتعلمون يختلفون في مستوى ذكائهم وقدراتهم على الاستيعاب لهذا وجب من المعلم التعامل معهم حسب هذه الفروق الفردية مما يمكن المتعلمين من فهم جل المواد التي يدرسونها بالإضافة إلى أنه يمكن إرجاع استيعاب المتعلمين للدروس إلى قدراتهم وإمكانياتهم أو إلى الشرح الجيد للدرس من طرف المعلم بالإضافة إلى الاجتهاد المتواصل للمتعلم داخل الصف الدراسي وهذا يوضح مدى استيعاب المتعلم للدروس.

كما أن طريقة المعلم في التواصل مع المتعلمين يولد حبهم للمادة التي يدرسونها فهو شكل من أشكال تشجيع المعلم لقدراتهم مما ينعكس إيجابا على العلاقة المتبادلة بين المتعلم ومعلمه، مما سينعكس بالضرورة إيجابا على النتائج الدراسية للمتعلمين وهذا ما يولد الثقة بينهما.

بالمقابل ومن خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن نسبة 25.71 % يقرون بأن المتعلمين لا يستوعبون دروس بعض المواد الدراسية وهم يرجعون ذلك إلى أن هذه الفئة مهملة من طرف المعلمين وهم من المتعلمين المشوشين فالمعلم يهتم بشريحة معينة ولا يبالي بالبقية، أو ربما يرجع ذلك إلى الفوضى السائدة داخل غرفة الصف وهذا راجع إلى تساهل المعلم في المعاملة كون بعض المعلمين صغار السن مما يؤدي إلى وجود احتكاك بينهم وبين فئة معينة من المتعلمين المشاغبين والمشوشين مما يؤدي إلى صعوبة إيصال المعلومة بطريقة واضحة وهذا سوف يؤثر على فهم المتعلمين واستيعابهم، كذلك نجد أن المعلمين يرجعون عدم استيعاب المتعلمين للدروس نتيجة لغيابهم المتكرر عن الحصص الدراسية لظروف خاصة مما يؤدي إلى عدم فهمهم لبعض الدروس وهو مؤشر من مؤشرات الاتصال الفعال بين المعلم والمتعلم.

جدول رقم 35: طرق قياس استيعاب المتعلمين للدروس:

الفئات	التكرار	النسبة %
يوميا من خلال الأنشطة والتمارين	53	37.86
أسبوعيا من خلال الفروض الفجائية	19	13.57
فصليا من خلال نتائج الامتحانات	38	27.14
يوميا من خلال الأنشطة وفصليا من خلال الامتحانات	30	21.43
المجموع	140	100

من خلال تحليل نتائج الجدول أعلاه ومن خلال سؤالنا لعينة الدراسة حول طرق قياس استيعاب المتعلمين للدروس كانت إجاباتهم مختلفة:

أعلى نسبة من المعلمين وتمثل 37.86 % تقيس استيعاب المتعلمين للدروس من خلال النقاط المحصل عليها يوميا خلال الأنشطة والتمارين التطبيقية والفروض الدورية ومن خلال النقاط المحصل عليها يوميا وتفاعله ومشاركته في الدرس كذلك من خلال طرح الأسئلة حيث أن المتعلمين مطالبون بإنجاز هذه النشاطات والتمارين يكشفون من خلالها على قدراتهم ومدى استيعابهم لما يتعلمون.

وهناك فئة ثانية من المعلمين ونسبتهم 21.14 % يقومون متعلميهم فصليا من خلال نتائج الامتحانات وهو ما يسمى بالتقويم التحصيلي –الكفاءة الختامية– وللعلم فإن هذه الطريقة غير كافية للاعتبارات التي ذكرت في الفصل الرابع، لكن بعض المعلمين لا يزالون يتبعون هذه الطريقة في التقويم، كون نظام الامتحانات مرهون بالبرنامج خاصة بالنسبة للأقسام النهائية، كما أن كثرة المتعلمين وتعدد الأقسام بالنسبة للمعلم الواحد يعيق استعمال غير هذه الطريقة.

وهناك فئة أخرى من المعلمين يتابعون متعلميهم من خلال عمليتين مجتمعتين ومكملتين لبعضهما البعض أي يوميا من خلال الأنشطة والتمارين وفصليا من خلال نتائج الامتحانات وهذا راجع إلى إجبارية إتباع المعلم للبرامج المقررة وإكمالها مع ضرورة المراقبة الدائمة لهذا التسلسل في إتباع البرامج.

أما الفئة الأخيرة من المعلمين وتمثل نسبة 13.57 % صرحوا بأنهم يتابعون متعلميهم أسبوعيا من خلال الفروض المفاجئة حيث يختبر معلوماتهم بفروض فجائية واختبارات أسبوعية كذلك من خلال إنجاز البحوث ومناقشتها أسبوعيا.

جدول رقم 36: مدى دراية المعلمين بمختلف أساليب التقويم الحديثة:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	70	50
لا	70	50
المجموع	140	100

رغم أن "المقاربة بالكفاءات" طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية التي ظلت لفترة طويلة خاضعة لنمط التدريس بالأهداف، هذه الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم.

وإذا تحدثنا عن التقويم باعتباره جزءا هاما من العملية التربوية نجد أنه في بيداغوجيا الأهداف يهتم بالنتيجة أما في بيداغوجيا الكفاءات يهتم بتتبع السيرورة التعليمية منذ البداية إلى النهائية.

ومن خلال تحليل نتائج الجدول رقم 36 والذي يوضح مدى دراية المعلمين بمختلف أساليب التقويم الحديثة نجد أن آراء المعلمين انقسمت بالتساوي إلى 50 % من هم على دراية بأساليب التقويم الحديثة و 50 % عكس ذلك، وهذا راجع ربما إلى كون هذه الفئة من المعلمين لم يتلقوا تكوينا في مجال التعليم والبيداغوجيا كما يوضح الجدول رقم 13 وبالتالي فهم ليسوا على دراية بأساليب التقويم الحديثة التي فرضتها بيداغوجيا الكفاءات.

جدول رقم 37: الهدف من عملية التقويم:

الفئات	التكرار	النسبة %
الاكتفاء فقط بوضع النقاط مع عدم الاهتمام بدرجة الاستيعاب	20	14.29
قياس خبرة التعلم والمعلومات المكتسبة للمتعلم	112	80
الإثنين معا	8	5.71
المجموع	140	100

يحتاج المعلم حينما يقوم بالتدريس إلى أن يعرف إلى أي مدى استطاع متعلميه التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حددها من قبل سواء للدرس الواحد أم لوحدة دراسية أم مجال أم لمنهج كامل، كما أن المتعلمين أنفسهم في حاجة إلى التعرف على نتيجة ما بذلوه من جهود وما هي نقاط القوة والضعف لديهم بالإضافة إلى ذلك فإن التقويم يساعد أولياء الأمور على معرفة مستوى أبنائهم وتوجيههم دراسيا ومهنيا وفاق لقدراتهم واستعداداتهم.

ومن ثم فإن التقويم يؤدي دورا مهما لكل من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بعمليتي التعليم والتعلم.

وعن سؤالنا لأفراد العينة حول الهدف من عملية التقويم كانت إجاباتهم كالتالي:

أعلى نسبة وتمثل 80 % من المبحوثين يرون أن الهدف من عملية التقويم هو قياس خبرة التعلم والمعلومات المكتسبة للمتعلم حيث يعتمد أداء وعمل المعلم في الطور الثانوي على:

أ–تقديم المعلومات للمتعلمين

ب–تقييم هذه المعلومات أي مدى تحصيل المتعلمين لهذه المعلومات

أما نسبة 14.29 % من المعلمين يقرون أنهم يكتفون فقط بوضع النقاط مع عدم الاهتمام بقياس درجة الاستيعاب وهذا راجع إلى تعدد الفروض والامتحانات الفصلية جعل المعلمين والمتعلمين يركزون على جعل الدروس في خدمة الامتحان (تحضير المادة للامتحان).

أما النسبة المتبقية وتمثل 5.71 % يعتمدون على العمليتين في آن واحد وهذا راجع إلى كون نظام الاختبارات في الجزائر على قياس ما قدمه المتعلم من أداء (إجابة) ولهذا نجد بعض المعلمين يعتمدون على نظام التغذية الراجعة في التدريس.

أما بالنسبة لكيفية قياس التحصيل الدراسي:

فإن قياس التحصيل الدراسي يعتبر من أهم الوسائل التي تدفع المتعلمين على الاستذكار والتحصيل وكذلك معرفة المتعلم لمدى تقدمه في التحصيل وأثره الكبير في تشجيعه إلى طلب المزيد من التقدم.

بالإضافة إلى أن قياس التحصيل الدراسي يساعد المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم وبالتالي مدى استفادتهم من طريقته في التدريس وكذلك الوقوف على نواحي الضعف.

وبالتالي مساعدة المعلم لنمو متعلميه التحصيلي ومعرفة المتعلم لمستواه التحصيلي.

وعن سؤالنا للمبحوثين حول كيفية قياس التحصيل الدراسي فقد كانت إجاباتهم متباينة لكن جاء تركيزنا حول نقاط الاتفاق وهي كما يلي:

-الأنشطة والتمارين التطبيقية والفروض الدورية.

-تقويم تشخيصي (قبلي) وتقويم تكويني (مرحلي) وتقويم تحصيلي (الكفاءة الختامية).

-إجراء أعمال منزلية مكملة لعملية التقويم.

-تقييم حصص الدعم (التقييم هو عمل مدروس كتابي خلال الحصص الإضافية)

-من خلال تقييم المهارات المكتسبة عن طريق طرح الأسئلة.

-يوميا من خلال التقويم اليومي وأسبوعيا من خلال الواجبات المنزلية والفروض الفجائية وفصليا من خلال الاختبارات الفصلية والنهائية.

الجدول رقم 38: العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للمتعلم من وجهة نظر أفراد العينة:

الرتب البدائل	الرتبة الأولى		الرتبة الثانية		الرتبة الثالثة		الرتبة الرابعة		الرتبة الخامسة		المجموع	
	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة	التكرار	الشدة
الاتصال الفعال بين المعلم والمتعلم	44	220	30	120	29	87	22	44	15	15	140	486
طريقة المعلم وأسلوبه في التدريس	32	160	60	240	28	84	13	26	7	7	140	517
المراجعة المستمرة والمداومة المنتظمة للمتعلم	38	190	20	80	13	39	56	112	13	13	140	434
العوامل الأسرية	10	50	20	80	25	75	26	52	59	59	140	316
العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والمتعلم	16	80	12	48	53	159	37	74	22	22	140	383

من خلال الجدول رقم 38 والخاص بترتيب العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للمتعلم من وجهة نظر المعلمين نجد أن:

طريقة المعلم وأسلوبه في التدريس جاءت في الرتبة الأولى بشدة قدرها 517 حيث أن طريقة المعلم الجيدة وأسلوبه الواضح في التدريس تمكنهم من فهم جل الدروس وذلك يرجع إلى تشجيع المعلم لهم وإلى بذله أكبر جهد ممكن في شرح الدرس ومحاولة إفهامهم فهذا يساعدهم على النجاح في الدراسة وهي عوامل متسلسلة فعامل وضوح طريقة المعلم في تدريسها يكون كحافز لفهم المادة واستيعابها بشكل أفضل وهذا ما يشجع المتعلم على بذل الجهد لتحقيق أحسن النتائج فيها ويدعم ذلك بطريقة تدريس المعلم لهذه المادة حيث أنها كلما كانت طريقته مساعدة على فهم واستيعاب المادة كلما كان ذلك محفزا للمتعلم ليتحصل على نتائج حسنة في هذه المادة.

كما أن احترام المعلم لإجابات المتعلمين وإفساح المجال أمامهم للمناقشة وتبادل الآراء من شأنه تنمية قدراتهم وحثهم على العمل كما أن معاملة المعلم لجميع متعلميه بنفس المعاملة وعدم إقامة فروق بينهم يكسبهم الثقة بالنفس مما يدل على أن المعلم قائم بكل مسؤولياته اتجاه متعلميه فكل هذه الصفات تجعل المتعلم يحب أن يكون مثل معمله ويقتدي به.

تليها الاتصال الفعال بين المعلم والمتعلم في الرتبة الثانية والذي من شأنه التأثير على التحصيل الدراسي للمتعلم بشدة قدرها 486.

فكلما كان الاتصال بالمعلم صحيحا ووثيقا كان مرور المعلومات سهلا وكاملا، فالدرس لا ينجح إذا غاب أحد الطرفين.

فالاتصال بين المعلم والمتعلم يسمح بتشخيص مستوى المتعلم ومدى تقبله للمادة مما يخلق الثقة بين طرفي العملية التعليمية من أجل تحقيق التكيف الإيجابي داخل الصف الدراسي ما ينعكس إيجابا على النتائج الدراسية للمتعلمين.

تليها المراجعة المستمرة والمداومة المنتظمة للمتعلم في الرتبة الثالثة بشدة قدرها 434.

فكثرة غياب المتعلم وعدم انتظامه في حضوره للدروس قد يؤثر سلبا على نتائجه الدراسية وكذلك فالمراجعة المستمرة للمتعلم والتحضير الجدي لدروسه وامتحاناته واهتمامه بدروسه يؤثر إيجابا على تحصيله الدراسي.

ثم تأتي في الرتبة الرابعة العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والمتعلم بشدة قدرها 383 فالعلاقة بين المعلم والمتعلم تلعب دورا هاما في تحقيق نتائج دراسية جيدة وتكسب المتعلم حب الدراسة أو العكس، وهذا ما يتوافق مع الجدول رقم 30 والخاص بأن العلاقة الديمقراطية والوالدية هي الأفضل للتعامل مع متعلمي السنة ثالثة ثانوي.

فالعلاقة تتميز بالحوار والاحترام والتقدير المتبادلين يكون لها تأثير إيجابي على النتائج الحسنة للمتعلمين، فالمتعلم يجد أن المعلم الذي يسمح له بإبداء رأيه ويتناقش معه داخل الصف ويشجعه على بذل المستطاع ويبذل كل جهده في إفهامه الدروس ويتجنب معه استعمال العنف المادي والرمزي، فيتعامل معه بكل صبر وهدوء، يرد المتعلم على هذه التصرفات بالمثل ويتجسد ذلك في انتباهه لدروسه وإنصاته للمعلم مع تحسين سلوكاته من جهة أخرى مما ينعكس إيجابا على تحصيله الدراسي.

ومنه هناك تأثير للعلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والمتعلم على نتائجه الدراسية الحسنة وكلما كانت هذه العلاقة إيجابية كلما كان أثر ذلك إيجابي على التحصيل الدراسي للمتعلم.

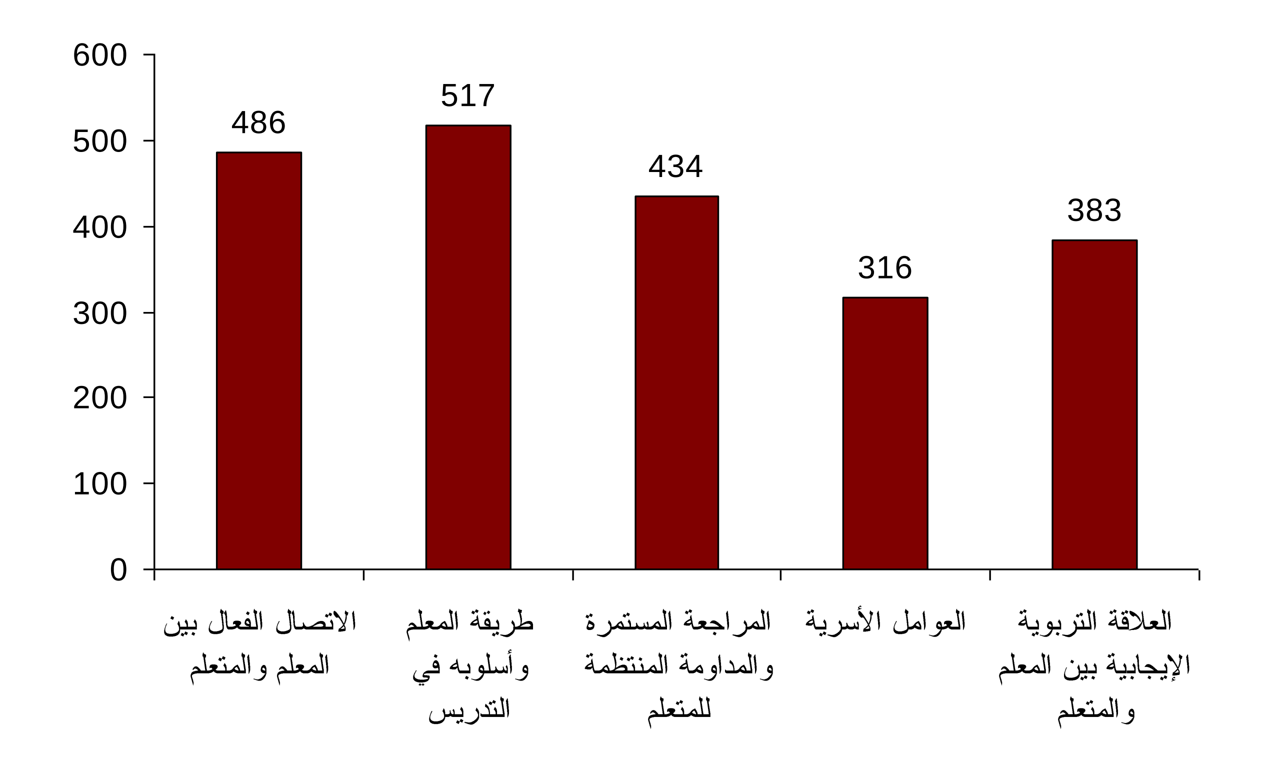
وتأتي العوامل الأسرية في الخامسة بشدة قدرها 316 فدعم الوسط العائلي للمتعلم ومدى تشجيعه على الدراسة وتوفير الإمكانات المادية والمعنوية من شأنه التأثير الإيجابي على التحصيل الدراسي الجيد للمتعلم والعكس صحيح.

ومنه وحسب وجهة نظر أفراد العينة فمستوى تحصيلهم الدراسي يتأثر أساسا وفي المرتبة الأولى بالعوامل المتعلقة بطريقة المعلم وأسلوبه في التدريس، تليها في المرتبة الثانية عوامل متعلقة بالاتصال الفعال بين المعلم والمتعلم ثم تليها في المرتبة الثالثة العوامل المتعلقة بالمراجعة المستمرة والمداومة المنتظمة للمتعلم، فجدية المتعلم في دراسته ومراجعته لدروسه والتحضير لها وللامتحانات أمر مهم في التحصيل الجيد.

ثم تليها في المرتبة الرابعة عوامل متعلقة بالعلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والمتعلم من ارتياح واحترام وتقدير واهتمام، وتليها في المرتبة الخامسة عوامل أسرية ودعم الوسط العائلي.

وهكذا ومن خلال ما سبق فعامل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم يحتل المرتبة الثانية من حيث تأثيره على التحصيل الدراسي من وجهة نظر أفراد العينة.

يوضح العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للمتعلم من وجهة نظر أفراد العينة



الشكل رقم 17

المحور الرابع: تحليل البيانات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات وتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي:

جدول رقم 39: مدى وجود فرق بين كيفيات التدريس القديمة والحديثة:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	119	85
لا	21	15
المجموع	140	100

بما أن بيداغوجيا الكفاءات منهجية حديثة النشأة ومتشعبة المفاهيم فإن الإلمام بها يتطلب وقتا كبيرا وتكوين مكثف ومع ذلك ومن خلال الجدول أعلاه نجد أن هناك فرقا شاسعا بين كيفيات التدريس السابقة (الأهداف) وكيفيات التدريس الحديثة (الكفاءات) وذلك حسب وجهة نظر أفراد العينة حيث نجد نسبة 85 % يقرون بذلك.

والفرق بين طرق التدريس القديمة والحديثة هو أن المتعلم في النظام التربوي التقليدي كان مجرد متلقي ومنفعل فهو بمثابة هامش في العملية التعلمية أو بمثابة وعاء يملأ كمستودع للمعلومات يتلقى المعلومات جاهزة على عكس النظام التربوي البيداغوجي الحديث إذ أصبحت العملية التعلمية التعليمية تجعل من المتعلم المحور الأساسي فيها فهو فاعل وليس مجرد منفعل، فالمتعلم هنا يساهم في الإشتراك في استخراج المفاهيم عن طريق البحث والتفكير والتحليل والمقارنة بالاعتماد على المكتسبات القبلية للمتعلم.

مما يفسح له المجال للابتكار والإبداع والمحاورة والاكتشاف ليصل إلى النتائج والكفاءات المرجوة من الدرس.

أما بالنسبة للمعلم فهو بدوره أصبح وسيلة في إغناء الموضوع وليس هو مجرد مصدر إلهام في العملية التعليمية والتعلمية الحديثة التي تعتمد على المشاركة بين الطرفين (المعلم والمتعلم) فالمعلم هنا هو بمثابة مرشد وموجه فهو لا يلقن المعارف وإنما يوحدها باستعمال نماذج وتركيبات واقعية، وعن طريق التحليل والبناء للوصول إلى الكفاءة عن طريق استخدام وسائل تعليمية تكنولوجية مختلفة ومتطورة.

أما النسبة القليلة المتبقية وتمثل 15 % من العينة ترى بعدم وجود فرق بين كيفيات التدريس السابقة والحالية.

وحسب رأيهم أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من الممكن أن تكون أكثر فعالية لو لاقت الشروط المناسبة فمثلا عندما يكون القسم مكتظا بالمتعلمين (أكثر من 35 متعلم) فمن المستحيل أن تكون فرصة تنمية كفاءاتهم متعادلة إذا سلمنا أنها ممكنة، بالإضافة إلى أنه لا يوجد ولا في مؤسسة تربوية واحدة كل الإمكانات المادية التي تجعل من المتعلم يمارس ويختبر ما يتلقاه من معارف نظرية.

فحسب رأيهم هذا النظام التربوي يقف أمامه الكثير من العراقيل مما يجعل نتيجته الإيجابية بعيدة المنال خلال السنوات المقبلة هذا من جهة، من جهة ثانية والتي جعلت المعلمين لا يرون أي اختلاف بين كيفية التدريس القديمة والحديثة هو أنه ما زالت البكالوريا لها نفس معيار التقويم حيث تغيرت المفردات والعبارات أو المسميات ولكن المحتوى والطريقة بقيت نفسها، بالإضافة إلى أن بعض المواد لازالت تلقن بالطريقة التقليدية كما أن المتعلم خاصة في القسم النهائي مشغول بالتحضير لاجتياز شهادة البكالوريا ولا يريد أن يجهد نفسه في البحث والتحليل بل يريد الجاهز فقط لتسهيل المهمة، والاختلاف الطفيف هنا هو أن المعلم سابقا يقدم الدرس والآن يقدم تطبيق يتم من خلاله استنتاج خطوات الدرس.

وبطبيعة الحال وكون الطريقة (بيداغوجيا الكفاءات) ما زالت في مهدها ولم تبلغ بعد نتائجها المرجوة كاملة فإن الاقتناع بمدى صحة هذه البيداغوجيا ومدى وجود فرق بينها وبين البيداغوجيا التقليدية لن يكون مطلقا.

وعن سؤالنا للمبحوثين حول كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة فقد تنوعت إجاباتهم واتفقت معظمها أن هناك عوامل كثيرة تتدخل في عملية الاختيار ومن هذه العوامل:

-المادة التعليمية ذاتها أو الموقف التعليمي الذي أختير ليمر به المتعلم.

-وهناك أيضا المتعلمون أنفسهم من حيث أعمارهم ومستوياتهم الذهنية ودرجة نضجهم الاجتماعي والوجداني أيضا.

-طبيعة الجو الاجتماعي السائد بين المتعلمين والجو المادي للبيئة التعليمية.

والأهم بما يتوفر لدى المعلم من إمكانات ومعنى هذا أن على المعلم أن يأخذ في اعتباره عند التفكير في اختيار طريقة التدريس المناسبة هذه العوامل المتعددة وينوع بينها معنى هذا أنه من الصعب أن يحدد المعلمون طريقة تدريس واحدة تصلح لكل المواد الدراسية ولكل المتعلمين ولكل

المعلمين ويمكن استخدامها في كل الأوقات وعليه فهناك مجموعة من الخصائص التي إذا ما توافرت في طريقة التدريس كانت الأمثل وهي:

-تثير اهتمام المتعلمين وتشجيع حاجاتهم.

-تدفعهم إلى المشاركة مع المعلم في العملية التعليمية (موقفهم الإيجابي)

-تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في مستوى قدراتهم الذهنية.

-تشتمل على وسائل تعليمية تساعد المتعلمين على الفهم وتجدد فيهم النشاط.

-تحقق الأهداف التعليمية الموضوعة والكفاءات المراد تحقيقها.

-تناسب المعلم ويكون في مقدوره أن ينفذها.

-تشتمل على خطوات متنوعة ولا تستمر على وتيرة واحدة طوال الوقت المخصص لذلك.

-تتفق وطبيعة النشاط الذهني للمتعلمين.

جدول رقم 40: مدى الاستعانة بأدوات تعليمية أثناء تقديم الدرس:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	97	69.29
لا	43	30.71
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 40 نجد أن أعلى نسبة من معلمي الطور الثانوي يستعينوا بأدوات تعليمية أثناء تقديم الدرس وهو ما يمثل نسبة 69.29 %، وهذا يعني وعي هذه النسبة من المعلمين بأثر الوسائل التعليمية أو كما يسمى بوسائل الإيضاح على استيعاب المتعلم وتعلمه، وبالتالي نجاح الدرس وهو ما يؤثر إيجابا على تحصيله الدراسي.

حيث تكمن أهمية استخدام الأدوات والوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثلاث من العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية).

حيث يسهم استخدام الوسائل التعليمية في تحفيز المتعلمين واستثارة الدافعية لديهم وإشباع حاجاتهم للتعلم كما تعمل على ترسيخ المعلومات وتعميقها من خلال تحويل المعلومات النظرية إلى واقع ملموس مما يعمل على تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم ويزيد من الثقة بينهما حيث أن وسائل الإيضاح تنمي حب الاستطلاع في المتعلم مما يساعد على استمرارية المعلومات حية وبشكل واضح في أذهان المتعلمين حسب وجهة نظر أفراد العينة.

أما النسبة المتبقية من المعلمين أي 30.71 % لا يعتمدون على استخدام وسائل الإيضاح أثناء تقديم الدرس ويمكن إرجاع ذلك إلى نظرة المعلمين إلى هذه الوسائل بأنها مجرد أجهزة أو برامج، وإلى عدم تخصيص ميزانية مناسبة لإنتاج الوسائل أو توفيرها في معظم الثانويات، كذلك يمكن إرجاع ذلك إلى ضيق الوقت المخصص لكل مادة والذي يحول دون تحضير المعلم للدروس بوسائل متعددة، كما قد يرجع ذلك إلى عدم كفاية الساعات المخصصة لتدريس مادة الوسائل التعليمية في مؤسسات إعداد المعلم والنقص الواضح في إعداده عمليا لاستعمال الأجهزة والأدوات ولإنتاج الوسائل البسيطة.

أما عن سؤالنا للمبحوثين حول أهم الوسائل والأدوات التعليمية التي يستعملونها أثناء الدرس لتوضيحه وتسهيل وصول المعلومات للمتعلمين نجد أكثر هذه الوسائل استعمالا هي:

-الكتب المدرسية والكتب الخارجية وقواميس وحوليات البكالوريا.

-بعض الوثائق والسندات كالخرائط والرسومات والصور والكرة الأرضية وغيرها.

-جهاز الإسقاط داتاشو.

-بعض المسجلات والأشرطة السمعية.

-لوحات توضيحية.

-مجاهر.

-وسائل سمعية ومرئية حديثة CD – DVD – أفلام.

-الإعلام الآلي (جهاز الكمبيوتر)، البرمجيات الرقمية، أنترنيت.

-الآلات الحاسبة.

-مواد كيميائية-دارات كهربائية-محاليل كيميائية-أدوات فيزيائية.

-فواتير-طلبيات-شيكات (وثائق محاسبة).

-وسائل هندسية (كوس، منقلة، مدور)، مجسمات، وسائل مخبرية.

-خرجات ميدانية للمؤسسات والشركات الاقتصادية.

-وسائل بيداغوجية توضيحية من الطبيعة والحياة اليومية.

-وسائل الاتصال الحديثة.

جدول رقم 41: مدى مراعاة الفروق الفردية، النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلمين:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	96	68.57
لا	44	31.43
المجموع	140	100

بالنسبة للفروق الفردية فإن 68.57 % من المعلمين يقومون بمراعاتها وهذا يدل على وعي المبحوثين بأهمية مراعاة الفروق الفردية والآثار الإيجابية المترتبة عن ذلك من خلق بيئة صفية عادلة تساعد على تأقلم المتعلمين وتزيد من حبهم للدراسة ودافعيتهم نحو التحصيل.

وهناك الكثير من الأساليب التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لمراعاة الفروق الفردية كالتنويع في أساليب التدريس كالحوار وتمثيل الأدوار وحل المشكلات، بالإضافة إلى تنويع الأمثلة عن المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم الاجتماعية وخلقياتهم الثقافية بتوظيف وسائل متنوعة ومثيرة وفعالة لتفريد التعليم، كما أنه من أساليب مراعاة الفروق الفردية الثناء على المتعلم النجيب وتحفيز الآخرين للاقتداء به، ومحاولة غرس الثقة بنفس المتعلم مهما كان مستواه وتحفيزه على استغلال ما لديه من قدرات.

أما نسبة 31.43 % من المعلمين فيقرون بأنهم لا يراعون الفروق الفردية بين المتعلمين وهذا راجع إلى كثافة الأقسام مما يحول دون ذلك أو ربما يرجع ذلك إلى عدم دراية هذه الفئة من المعلمين بأهمية الإنصاف والعدل في معاملة المتعلمين داخل الصف الدراسي وانعكاس ذلك على نتائجهم الدراسية خاصة وأنهم في سن حرجة أي المراهقة كما أنهم مقبلون على مرحلة مصيرية في حياتهم وهي اجتياز شهادة البكالوريا.

جدول رقم 42: كيفية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

الفئات	التكرار	النسبة %
خلال مرحلة تحضير الدرس	4	4.17
خلال مرحلة تنفيذ الدرس	31	32.29
خلال مرحلة تقويم المتعلمين	13	13.54
كلها متجمعة	48	50
المجموع	96	100

وعن سؤالنا للمبحوثين حول المراحل التي يجب أن يراعي فيها المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين كانت الإجابات مختلفة.

حيث أدنى نسبة تقدر بـــ 4.17 % يقرون بضرورة مراعاة الفروق بين المتعلمين خلال مرحلة تحضير الدرس أي ضرورة التزام المعلم بالدقة أثناء تحضير أو تخطيط الدرس بمعنى أنهم على وعي بأن مرحلة التحضير هي أهم مرحلة من التعليم حيث يرون أنه عند تحضير الدرس يجب على المعلم قراءة الموضوع قراءة دقيقة والاستعانة بأوراق عمل لإثراء المادة حتى يلم المتعلم بالموضوع إلماما جيدا، ثم يقوم بتحليل الأهداف تحليلا دقيقا ليستطيع تحديد أهدافه بدقة لتتماشى ومستوى كل متعلم مع التركيز على المهارات خصوصا مع المتعلمين ذوي التحصيل المتدني من خلال البحث على الطرائق والوسائل التي تجعل كل المتعلمين حتى الضعاف يستوعبون الدرس ويتفاعلون معه مما يؤدي إلى الحصول على نتائج إيجابية.

تليها نسبة 13.54 % من المعلمين يرون أن أفضل مرحلة تراعي فيها الفروق الفردية بين المتعلمين هي مرحلة تقويم المتعلمين حيث يأخذ المعلم بعين الاعتبار القدرات العقلية للمتعلمين مع الوعي بنقاط القوة والضعف في التدريس واستخدام أساليب مناسبة لتقويم أداء المتعلمين وتصميم الاختبارات وتقنينها وفقا للفروق الفردية بين المتعلمين، فالمعلم الجيد يستخدم التقويم وأساليبه في كل مرحلة من مراحل التدريس ويرصد ذلك بشكل مستمر من أجل الحصول على التغذية الراجعة.

وكذا تشجيع المتعلمين المتوسطين والضعاف بعلامات تحفيزية من أجل عدم إحباطهم نفسيا.

أما نسبة 32.29 % من المبحوثين فيرون أنه يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين خلال مرحلة تنفيذ الدرس، حيث تتم من خلالها مراعاة الاختلافات الذهنية والجسمية ودوافع التعلم وتحاول تكييفهم مع جو القسم وجلب انتباههم وكذلك من خلال مراعاة مستوى كل متعلم ومدى استيعابه للدرس ودرجة إقباله عليه، ومحاولة الوصول إلى فهمه دون ضغط ولا تمييز بين متعلم وآخر مع إقحام جميع المتعلمين في الحوار والمشاركة في الدرس وإعطائهم نفس القدر من الاهتمام وتنويع الأمثلة والوضعيات والتدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب، وبعد الانتهاء من عرض الدرس يتم انتقاء الوضعيات التطبيقية التي تساعد البعض على استدراك ما فات خلال الدرس الآخر تمكنه من ترسيخ المعلومات وتأكيدها.

أما نسبة 50 % من المعلمين أي نصف العينة يقرون بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين خلال كل المراحل مجتمعة مع بعضها البعض ويرجعون ذلك إلى أن كل هذه المراحل مرتبطة ببعضها البعض ولا يمكن فصل مرحلة عن الأخرى فعملية تحضير الدرس وتنفيذه ثم تقويم المتعلمين هي عمليات متكاملة وتهدف كلها إلى الوصول بالمتعلم إلى تحقيق كفاءات معينة، وكذلك تحقيق أعلى درجات من التحصيل الدراسي.

جدول رقم 43: مدى خلق الانسجام بين المتعلمين بغض النظر عن الفروق الفردية، الاجتماعية والتحصيلية التي تميزهم عن بعضهم البعض:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	122	87.14
لا	18	12.86
المجموع	140	100

من خلال الجدول رقم 43 والخاص بتوضيح مدى خلق الانسجام بين المتعلمين بغض النظر عن الفروق الفردية، الاجتماعية والتحصيلية نجد أن نسبة 87.14 % من المبحوثين يقرون بأنهم يعملون على خلق الانسجام بين المتعلمين داخل غرفة الصف بالرغم من الفروق الفردية التي تميز بعضهم عن بعض وذلك عن طريق تحويل مسار الأفكار حسب ما يقتضيه الموقف موضوع النقاش والبحث والتخلي عن الأفكار القديمة إذا ثبت بطلانها وقبول الأفكار الجديدة إذا ثبتت صحتها من أجل خلق الانسجام داخل الصف الدراسي.

فالمعلم هنا يكيف طرائقه حسب مستوى متعلمي صفه ولا يتأتى له ذلك إلا بعد إدراكه للفروق الفردية الموجودة بينهم وأن يضع في الحسبان أن هؤلاء المتعلمين يتعلمون بأساليب مختلفة وسرعات متفاوتة مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

أما النسبة المتبقية من المعلمين وتمثل 12.86 % فيقرون أنهم لا يعملون على خلق الانسجام بين المتعلمين داخل غرفة الصف بغض النظر عن الفروق الفردية، الاجتماعية والتحصيلية ويرجعون ذلك إلى الاكتظاظ داخل الأقسام بالإضافة إلى أن كثافة البرامج تحول دون ذلك.

جدول رقم 44: كيفية خلق الانسجام بين المتعلمين رغم الفروق الفردية الاجتماعية والتحصيلية التي تميزهم عن بعضهم البعض:

الفئات	التكرار	النسبة %
التعامل مع كل متعلم حسب قدرته ومستواه التحصيلي	28	22.95
إرساء ثقافة التعاون والعمل الجماعي مع خلق روح المنافسة بين المتعلمين	82	67.21
الاثنين معا	12	9.84
المجموع	122	100

من خلال تحليل نتائج الجدول أعلاه نجد أن أعلى نسبة من المعلمين وتمثل 67.21 % يعملون على إرساء ثقافة التعاون والعمل الجماعي مع خلق روح المنافسة بين المتعلمين مما يؤدي إلى إشراك أكثر من متعلم في إنجاز مهمة أو نشاط بهدف تبادل الخبرات والتجارب والمعارف، كما أن هذه الطريقة تتيح تطبيق أو تحليل معطيات يصعب أن ينجزها المتعلم لوحده لأنها تتطلب التعاون وتبادل الرأي.

وحسب وجهة نظر أفراد العينة فإنهم يحاولون خلق الانسجام بين المتعلمين عن طريق تشجيع العمل الجماعي مع خلق روح المنافسة بين المتعلمين عندما يريد المعلم تشخيص المكتسبات السابقة للمتعلمين إذ يمكن تكليفهم بمهام جماعية لإنجاز تمارين أو إجابة عن أسئلة تتعلق بمكتسباتهم السابقة، أو عندما ينهي المعلم درسه وفي هذه الحالة يمكن أن ينجز عملا جماعيا على شكل مناقشة أو تمرين أو تجربة... كما أن خلق روح المنافسة بين المتعلمين يعتبر حافزا لتحسين نتائجهم الدراسية ويحمسهم على العمل والمثابرة داخل غرفة الصف.

تليها نسبة 22.95 % من المعلمين يرون أنه يكون خلق الانسجام بين المتعلمين رغم الفروق الفردية الاجتماعية والتحصيلية التي تميزهم عن بعضهم البعض من خلال التعامل مع كل متعلم حسب قدرته ومستواه التحصيلي وهذا ما يتوافق مع الجدول رقم 41 والخاص بمدى مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين المتعلمين.

حيث أنه من العوامل التي تسهم في خلق جو من الانسجام داخل غرفة الصف وتؤدي إلى إقبال المتعلمين على عملية التعلم والتعليم هو تنظيم هؤلاء في مجموعات مما يساعدهم على أن يتعلموا من بعضهم البعض وبالتالي يساعد بطيء التعلم في التغلب على الشعور بالفشل ويشجع

المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية، كما أنه يعطي فرصة للمعلم لتوجيه ورعاية المتعلمين الذين يحتاجون رعاية خاصة.

أما النسبة المتبقية من المعلمين وتمثل 9.84 % من أفراد العينة يقرون أنهم يعتمدون على الأسلوبين معا أي التعامل مع كل متعلم حسب قدرته ومستواه التحصيلي مع إرساء ثقافة التعاون والعمل الجماعي وخلق روح المنافسة بين المتعلمين وذلك من خلال تشكيل مجموعات للمستوى في القسم الواحد، حيث يتبين وجود عدد مهم من المتعلمين الذين يبدون تعثرا وضعفا ويحتاجون إلى دعم طويل الأمد قد يمتد خلال سنة دراسية كاملة.

جدول رقم 45: مدى القدرة على إكساب المتعلمين ميولات ورغبات جديدة:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	101	72.14
لا	39	27.86
المجموع	140	100

في أغلب الأحيان نجد أن ميولات ورغبات الشخص من الصعب تغييرها، لكن من الضروري تعديلها وفق قدراته ومؤهلاته وإمكاناته الخاصة حتى يتمكن من تحقيق رغباته وآماله.

وهذا ما يتوافق مع الجدول أعلاه حيث نجد أن 72.14 % من أفراد العينة يقرون بأنهم قادرين على إكساب المتعلمين ميولات ورغبات جديدة.

حيث أن علاقة المتعلم بالمعلم أولا وبزملائه ثانيا من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي، حيث أن المعلم قادرا على إشباع رغبات معينة لدى المتعلم وتحقق له مصالح معينة ويقر أفراد العينة أن ذلك يتم من خلال المنافسة أو التعاون وتعطيه الفرصة ليثبت قدراته ويشغل طاقاته ويحصل على احترام الآخرين، حيث ترى هذه النسبة من المعلمين أن دورهم يمتد ليشمل تشكيل قيم تربوية لمتعلميهم، وكذا تنمية شخصيتهم على اعتبار المعلم المربي والمرشد والموجه لسلوك المتعلمين مما يساعدهم على التكيف داخل المجتمع.

أما النسبة المتبقية من المعلمين ويمثلون نسبة 27.86 % يرون أنهم غير قادرين على إكساب المتعلمين ميولات ورغبات جديدة ويرجعون ذلك إلى أن دورهم في الصف يقتصر على تقديم المعلومات كما أن كثافة البرامج بالإضافة إلى كثافة عدد المتعلمين داخل القسم الواحد يحول دون اهتمام المعلم بإكساب المتعلمين ميولات ورغبات جديدة.

جدول رقم 46: كيفية إكساب المتعلمين ميولات ورغبات جديدة:

الفئات	التكرار	النسبة %
القدرة على كشف نواحي التفوق والامتياز عند كل متعلم	10	9.90
القدرة على بناء مفاهيم جديدة ومهارات متنوعة	19	18.81
القدرة على خلق جو دراسي مريح داخل غرفة الصف	65	64.36
كلها مجتمعة	7	6.93
المجموع	101	100

من خلال تحليل الجدول رقم 46 والخاص بكيفية إكساب المعلمين للمتعلمين ميولات ورغبات جديدة نجد أن 64.36 % من أفراد العينة يقرون بأن هذا لا يتم إلا من خلال قدرتهم على خلق جو دراسي مريح داخل غرفة الصف ذلك أن الصف المنظم يعكس شخصية المعلم وإدارته، كما أن النظام الصفي هو محصلة لمجموعة الأنظمة الذهنية للمتعلمين داخل الصف الذين يشكلون في النهاية عناصر النظام الصفي الذي يعد معيارا لنجاح كل المواقف التعليمية والتعلمية التي تقدم للمتعلمين.

فالجو الدراسي المريح هو نشاطات يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم والبيئة التعلمية من قوانين وتعليمات وخبرات معرفية تعمل على العمل ومشاركة الكل في العملية البيداغوجية كفريق متكامل فالجو الملائم يسمح للمعلم بتقديم الأحسن كما يسمح للمتعلم بالارتباط بمعلمه شعوريا، فإن أحبه وأحب طريقته سيتمكن من تحصيل نتائج جيدة.

فالمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة الصف ذو تأثير كبير في تماسك أفراد الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم لبعض من ناحية وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى، فالجو الدراسي المريح أساس وشرط ضروري لنجاح أي نشاط تعليمي، فالصف الذي يتوفر فيه النظام والمقصود بذلك معرفة كل من المعلم والمتعلم لواجباته نحو الآخر يؤدي ذلك إلى مساعدة المعلم على توصيل المعلومات لمتعلميه ذلك أن النظام ساعدهم على معرفة قدرات المتعلمين وبالتالي توصيل المعلومات بالإضافة إلى أن ذلك يولد لديهم الراحة النفسية التي تساعدهم على الشرح الجيد وبالتالي ينعكس إيجابا على تحصيل متعلميهم.

أما نسبة 18.81 % من المعلمين صرحوا بأنهم يكسبون المتعلمين الذين يدرسونهم ميولات ورغبات جديدة من خلال قدرتهم على بناء مفاهيم جديدة ومهارات متنوعة أي من خلال عمليات وقدرات ومهارات عقلية يكتسبها المتعلم في أثناء تعلمه للأنشطة التي يقوم بها للتوصل إلى كفاءات معينة وهذا من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم باعتباره علاقة تتخذ شكل تبادل ومشاركة وتواصل تقتضي فعلا وتأثيرا متبادلين بين طرفي العملية التعليمية التعلمية.

أما نسبة 9.90 % من أفراد العينة الذين يرون أن ذلك لا يتم إلا من خلال قدرتهم على كشف نواحي التفوق والامتياز عند كل متعلم أي من خلال الاهتمام بتوفير أنشطة مقدمة للمتعلمين الموهوبين داخل غرفة الصف والاهتمام بتوفير أنشطة متنوعة تنمي قدرات ومهارات المتعلمين، وكذلك من خلال تعزيز المعلم وتحفيزه للمتعلمين وذلك باستعمال أي إجراء يراه مناسبا لاكتشاف نواحي التفوق والامتياز عند كل متعلم.

أما أدنى نسبة وتمثل 6.93 % فيجمعون أن كل هذه العوامل مجتمعة تؤثر في كيفية إكساب المتعلمين لميولات ورغبات جديدة أي عن طريق حسن المعاملة والتفاعل بين المعلم والمتعلم الذي لا يتحقق إلا عن طريق الثقة المتبادلة.

أما عن خلق الانسجام بين المتعلمين داخل غرفة الصف فقد تحقق هذا المؤشر من خلال متغيرات أخرى تعبر عنه أو تمثله بنسبة 87.14 %، فبالرغم من الفروق الفردية الاجتماعية والتحصيلية يسعى المعلمون إلى محاولة خلق الانسجام داخل غرفة الصف عن طريق تحويل مسار الأفكار حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي للحفاظ على جو متوازن داخل القسم وبين جميع المتعلمين لضمان تكافؤ الفرص بينهم.

وهذا لا يتم إلا عن طريق إرساء ثقافة التعاون والعمل الجماعي مع خلق روح المنافسة بين المتعلمين وهذا ما أكده الجدول رقم 44 نسبة 67.21 % بهدف تبادل الخبرات والتجارب والمعارف، فخلق روح المنافسة يعتبر حافزا قويا لتحسين نتائجهم الدراسية وإثارة دافعيتهم وحماسهم على العمل والمثابرة والاجتهاد داخل غرفة الصف.

أما عن مدى القدرة على إكساب المتعلمين ميولات ورغبات جديدة فهذا ضروري جدا للمتعلمين في السنة ثالثة ثانوي الذين يحتاجون إلى طريقة معينة في التعامل معهم تستدعي مراعاة خصائص كل متعلم وهو ما أكدته نسبة 92.86 %.

لأنه من الأهمية بمكان عند تناول أي برنامج أو تصميم موقف تعليمي معين أن يأخذ المعلم في الاعتبار جميع خصائص نمو المتعلم العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي.

جدول رقم 47: أفضل الطرق لتدريس المتعلمين في السنة ثالثة ثانوي:

الفئات	التكرار	النسبة %
طريقة التدريس الفردي	9	6.43
طريقة المناقشة	111	79.29
الطريقة الإنسانية في التدريس	20	14.29
المجموع	140	100

إن الطرق والوسائل المتوفرة للمعلمين أوسع وأكثر مما يعتقدون، ويبقى أن الطريقة الجيدة في التدريس هي الطريقة التي تحدث التعلم بأقصر السبل وأيسرها. وإذا كنا لا نرى ضرورة أن يتبع المعلم طريقة واحدة دون غيرها في التدريس إلا أن اختيار الطريقة الجيدة لا بد أن يستند إلى الأسس والمعايير الآتية:

-الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

-مستوى المتعلمين الذين يدرسهم وقدراتهم النفسية والجسمية والاجتماعية.

-طبيعة المادة أو الموضوع الدراسي.

-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

-إثارة اهتمام المتعلم ودافعيته الإيجابية للتعلم مما يضمن مشاركته الفاعلة.

-توظيف المادة الدراسية وربطها بحياة المتعلم وخبراته وكذا ملاءمتها للوقت.

-تسمح بالعمل الجماعي التعاوني على أسس ديمقراطية.

-تنمي في المتعلم الشجاعة الفكرية في السؤال والتساؤل والتعبير عن رأيه.

ومن خلال تحليلنا للجدول أعلاه نجد أن هناك العديد من الأنماط التربوية التي يستعين بها المعلمون لتقديم الدروس، فأغلبية أفراد العينة يفضلون استعمال طريقة المناقشة وهذا بنسبة 79.29 % فالمناقشة من أهم طرق التدريس تقوم في جوهرها على الحوار حيث يعتمد المعلم على معارف المتعلمين وخبراتهم السابقة فيوجه نشاطهم بغية فهم المعارف الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوعة وإجابات المتعلمين لتحقيق أهداف الدراسة.

ويرجع هؤلاء المعلمين تفضيلهم لطريقة المناقشة كونها تعتمد على استثارة النشاط العقلي الفعال عند المتعلمين خاصة في السنة ثالثة ثانوي كونها مرحلة مهمة وحساسة في مسارهم الدراسي ولأنها منعرج هام في حياتهم.

فالنقاش والحوار بين المعلم والمتعلمين من شانه تنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل، وهذا الدور الإيجابي يدربهم على طرق التفكير السليمة وثبات الآثار التعليمية واكتساب روح التعاون والديمقراطية والعمل الجماعي والتفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض.

حيث تشمل كل المناشط التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار خاصة لمتعلمي الأقسام النهائية المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا حيث تأخذ صور الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأي موحد.

أما نسبة 14.29 % من المعلمين فيرون أن الطريقة الإنسانية في التدريس هي أفضل طريقة ملائمة لتدريس المتعلمين في السنة ثالثة ثانوي، حيث ترى هته الفئة من المعلمين أن المتعلمين يفضلون ذلك المعلم الصديق الذي يعاملهم برفق ويستمع إليهم ويرشدهم ويثير فيهم الرغبة في الدراسة ذلك أن مواصفات المعلم الناجح هو قدرته على تكوين علاقات إنسانية مع متعلميه ومساعدتهم والإنصاف في معاملتهم فهم يجدون في معلمهم صفات الصديق الذي يحفزهم دائما على الدراسة والنجاح بالإضافة إلى أن المعلم الديمقراطي في معاملته تلك أنه يتجه نحو إيجابية الأخذ والعطاء التربوي إذ يحسسهم بالمسؤولية وكذا إبداء الاحترام والتقدير لقيمة كل متعلم وإتاحة الفرصة له مما يعود على تحصيله الدراسي بالنفع وكذلك تتجلى الطريقة الإنسانية في التدريس في ذلك المعلم الإنسان المساعد للمتعلمين في شتى المجالات مما يجعلهم يحترمونه ويعملون على رد جميله بالدراسة والنجاح وكذلك ذلك المعلم المقدم للمعلومات بكل الطرق الواضحة والشخص المتفهم والمساعد لهم والذي يشجعهم وينصحهم ويهتم بمشاكلهم ويبسط لهم ثقافة مجتمعهم بما يتناسب وأعمارهم ويغرس فيهم القيم والعادات الفاضلة ويكسب المتعلمين الثقة بأنفسهم وثقتهم في معلمهم، ويقوم بتقييمهم وحثهم على تحصيل الحد الأقصى من التعليم.

فالطريقة الإنسانية في التدريس حسب وجهة نظر أفراد العينة تجعل من المعلم القدوة والمثل لمتعلميه مما يجعلهم يتطبعون ويريدون تقليده في المستقبل مما يكون لديهم دافع داخلي للدراسة والنجاح وبالتالي فهو يحفزهم على التحصيل الجيد.

أما آخر فئة من المعلمين الذين وزعت عليهم الاستمارات فهم يفضلون طريقة التدريس الفردي بنسبة 6.43 % وهي أدنى نسبة فهذه الطريقة غير معمول بها كثيرا في مدارسنا كونها تجعل من المتعلم سلبيا داخل غرفة الصف أما طريقة المقاربة بالكفاءات وهي البيداغوجيا المنتهجة حاليا تحث على التعلم النشط وعلى المشاركة الفعالة والإيجابية بين المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي.

فطريقة التدريس الفردي يتبعها بعض المعلمين في تدريس المتعلمين في السنة ثالثة ثانوي قد يكون لها الأثر السلبي على المستوى الدراسي للمتعلمين فمن خلال عدم سماح المعلم للمتعلم بالمشاركة أثناء الدرس قد يضعف قدرته على بدل الجهد لتحسين نتائجه الدراسية، وكذلك عدم اهتمام المعلم بالمشاكل الخاصة للمتعلم يمكن أن يكون لها أكبر الأثر في انخفاض مستوى تحصيله وذلك سواء كانت المشاكل المتعلقة بالمتعلم نفسية أو بعوامل أسرية أو بعوامل متعلقة بالمدرسة نفسها ومحيطها العام والتي قد يهملها المعلم ويركز اهتمامه على المتعلم داخل الصف الدراسي وفقط مما يحصر مستوى العلاقة بينهما في المستوى المعرفي ويبتعد بذلك عن البعد النفسي الاجتماعي للعلاقة كصلة اجتماعية ومدى تأثيرها الإيجابي على التحصيل الدراسي ويتجسد ذلك في اهتمام المعلم بالمتعلم كشخص أولا مراهق يمر بمرحلة حرجة يحتاج فيها إلى مربي يفهمه ويشجعه ويرشده إلى ما هو أفضل، وليس إلى معلم ينقل له المعرفة فقط.

فالمعلم الذي لا يحب العمل الجماعي ويقلقه التعاون مع الآخرين ويجد المتعة في التفرد والانعزال تتعرض العملية التعليمية على يديه إلى الفشل الذريع.

عكس المعلم الذي يستمتع بالتعاون مع الآخرين من أجل الصالح العام يكون معلما ناجحا في عمله مع متعلميه.

وثانيا التعامل معه كمتعلم في السنة ثالثة ثانوي ومقبل على اجتياز شهادة البكالوريا وبالتالي يحتاج إلى معاملة خاصة ورعاية تامة تمكنه من العبور بتفوق وتضمن له الحصول على تأشيرة الانتقال إلى الجامعة.

جدول رقم 48: مدى ضرورة معرفة خصائص المتعلمين في السنة ثالثة ثانوي حتى يستطيع المعلم التعامل معهم بطريقة تمكنهم من تحقيق نتائج إيجابية:

الفئات	التكرار	النسبة %
نعم	130	92.86
لا	10	7.14
المجموع	140	100

إن المتعلمين في السنة الثالثة ثانوي يحتاجون إلى طريقة معينة في التعامل معهم تستدعي مراعاة خصائص كل متعلم وكذلك الفروق الفردية التي تميز بينهم.

ومن خلال تحليلنا لهذا الجدول نجد أن نسبة 92.86 % من المعلمين يرون ضرورة دراية ومعرفة المعلم بخصائص متعلميه النفسية والاجتماعية والعقلية حتى يستطيع التعامل معهم بكل موضوعية تمكنهم من تحقيق نتائج إيجابية.

فمعرفة خصائص المتعلمين يكوّن لديهم الشعور بالتقبل، والحب وعلاقة المودة والرحمة مع الآخرين والشعور بالانتماء ولكي تزداد الثقة في الآخرين وحبهم والارتياح لهم وحسن التعامل معهم وحتى يكسبوهم الشعور بالهدوء والاستقرار الانفعالي والخلو من الصراعات.

وحتى تنمي لديهم الشعور بالكفاءة والقدرة على حل المشكلات وتملك زمام الأمور وتحقيق النجاح.

مما يجعلهم أكثر تقبلا للذات فحسب وجهة نظر أفراد العينة من الضروري معرفة خصائص المتعلمين حتى يتمكنوا من معاملتهم وفق احتياجاتهم النفسية والاجتماعية ومرحلة حياتهم العمرية ولا شك أن معرفة هذه الخصائص يمكّن المعلمين من وضع خطة ناجحة يستفيد منها متعلمي الطور الثانوي خاصة المتعلمين في السنة ثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

فمعرفة خصائص المتعلم تجعل المعلم يختار الطرق المناسبة لكل متعلم لكي يبرز مهاراته.

لأن خصائص المتعلم وقدراته أساس العملية التعليمية وذلك يكون من خلال التكيف، تنفيذ الدرس الذي لا يتم دون معرفة قدرات المتعلم وذلك لتعزيز الثقة بالنفس والحرص على خلق اهتمامات جديدة.

خاصة بالنسبة للمتعلمين في السنة ثالثة ثانوي الذين يتطلبون اهتماما خاصا عن طريق توعيتهم كما أن ظروف المتعلم المادية والاجتماعية والنفسية على وجه الخصوص تلعب دورا أساسيا في بناء الدرس وبالتالي تحديد الكفاءات الموجهة والختامية لكل وحدة وبالتالي تحقيق المتعلمين لنتائج إيجابية.

أما باقي أفراد العينة وهي نسبة ضئيلة تمثل 7.14 % فيرون عكس ذلك، ويرجعون ذلك إلى أن كثافة الأقسام واكتظاظ عدد المتعلمين تؤثر على إمكانية معرفة جميع المتعلمين وخصائصهم وحالاتهم النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى كثافة البرامج مما يجعل المعلم حريصا أكثر على إكمال البرنامج.

2-عرض النتائج الجزئية:

إن القيمة العلمية لأي دراسة تقاس بالنتائج التي يتوصل إليها الباحث، فعلى قدر أهميتها وخدمتها للفروض والأهداف تكون قيمة البحث العلمي.

وكخاتمة لهذا البحث ارتأينا استعراض أهم النتائج النهائية كخلاصة لهته الدراسة.

فبعد الدراسة الميدانية التي أجريت على مستوى ثانويات المدينة الجديدة وهي:

-ثانوية علي منجلي (03)

-ثانوية كاتب ياسين

-ثانوية بوهالي محمد السعيد

وبعد عرض وتحليل البيانات يمكن استخلاص مجموعة من النتائج العامة التي تصف الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للمتعلمين في السنة ثالثة ثانوي وسوف نحاول ربط هذه النتائج بإشكالية وفروض البحث وأهدافه لقياس مدى صدقها وثباتها في الواقع أو الوصول إلى نفيها ودحضها وفي كلتا الحالتين يمكن أن تكون هذه النتائج قاعدة انطلاق لإجراء دراسة أخرى.

وقد تم وضع فرضية عامة للدراسة وهي:

-يؤثر الاتصال التربوي الفعال بين المعلم والمتعلم إيجابا على التحصيل الدراسي.

وثلاث فرضيات جزئية:

1-يعتبر أسلوب الاتصال الإيجابي هو السائد بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي.

2-هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتعلم وبين طبيعة اتصاله بالمعلم.

3-تعتبر طريقة المقاربة بالكفاءات أنسب الطرق البيداغوجية لتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم.

مقارنة النتائج بالفروض ومناقشتها:

إننا نحاول بفضل هذه الدراسة التي بين أيدينا للوصول إلى استنتاجات مبنية على حقائق علمية تبين مدى صدق أو خطأ الفروض، ومصادر هذه الاستنتاجات مأخوذة من النتائج التي توصلنا إليها عن طريق تفريغ البيانات المجمعة من الميدان والمعروضة بالتفصيل في الجداول، ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالإطار النظري وذلك حفاظا على الترابط لخدمة أهداف البحث بغية معرفة مدى فعالية ودور الاتصال التربوي في عملية التحصيل الدراسي للمتعلمين في السنة الثالثة ثانوي في الثانويات الثلاث ميدان الدراسة:

(علي منجلي 03، كاتب ياسين، بوهالي محمد السعيد).

وعلى ضوء ذلك سوف نناقش كل فرضية على حدى:

أ-مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال الفرضية الجزئية الأولى نحاول الكشف عن مدى سيادة أسلوب الاتصال الإيجابي بين المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف.

إن أسلوب الاتصال الإيجابي هو السائد بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي ويظهر ذلك جليا من خلال ما يلي:

*أثناء تقديم المعلمين للمواد التي يدرسونها فهم: في المرتبة الأولى يشعرون المتعلم بأهميته وفي الرتبة الثانية يقدرون جهود المتعلم وهما متغيران أساسيان لتعزيز الثقة بالنفس وهو ما يؤكد الاهتمام الكبير من طرف المعلمين وحرصهم على القيام بواجباتهم على أكمل وجه اتجاه المتعلمين.

*كما أن أفضل طريقة يعتمدون عليها لتقديم الدروس هي طريقة المناقشة والحوار بنسبة 72.86 %.

*فالمعلمون يعطون فرصة للمتعلم للتعبير عن أفكاره وآرائه بنسبة 100 % فهذا من شانه تنمية قدراتهم وحثهم على العمل.

*ويتضح ذلك أيضا من خلال: ربط الدرس الجديد بالقديم في الرتبة الأولى وتدريب المتعلمين على التفكير من خلال تكوين مهارات الحوار البناء في الرتبة الثانية حسب وجهة نظر أفراد العينة.

*أما بالنسبة لمؤشر مرونة المعلم وتشجيعه للمتعلم فقد تحقق أيضا من خلال تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة في الرتبة الأولى، وممارسة المعلم لمهنته متبعا المبادئ التربوية

والنفسية الحديثة في الرتبة الثانية، مما يزيد في اندماج المتعلمين في العمل ويجعل التعلم متعة وينمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان كما يشجع المتعلمين على التفكير والبحث ويعزز التنافس والتفاعل الإيجابيين بين المتعلمين.

*ولضمان حدوث تفاعل داخل غرفة الصف تلعب الواجبات المدرسية دورا هاما في إحداث التفاعل وهو ما يمثل نسبة 50.71 %.

*بالنسبة لكيفية التخطيط للدرس يتم عن طريق اختيار الطريقة المناسبة لكل موضوع أو مادة بنسبة 50 % فالتخطيط عملية ضرورية لنجاح الموقف التعليمي وفيه يتم تحديد الأهداف وخطوات سير الدرس والأنشطة التطبيقية وغيرها للوصول إلى الكفاءات الختامية بعد كل وحدة تعليمية.

*وقد تحققت متغيرات هذه الفرضية كون التعليم عملية اتصال بين المعلم والمتعلم

*وعن تقييم نسبة الاتصال بين المعلم والمتعلمين فهي جيدة عموما بنسبة 31.43 % فالاتصال التربوي علاقة إنسانية وجدانية يتم من خلالها تبادل الأحاسيس والاتجاهات والعواطف والقيم المتعددة فهي تفاعل دينامي تؤطره مجموعة من المعطيات تتمحور في علاقة معرفية بين المعلم والمتعلمين.

*أما عن العناصر المؤثرة على عملية الاتصال التربوي داخل غرفة الصف فقد تباينت بين عوامل ذات تأثير إيجابي وأخرى ذات تأثير سلبي.

فبالنسبة للأولى تتمثل في:

-الرتبة الأولى: الإشراك الفعلي للمتعلمين في بناء الدرس.

-الرتبة الثانية: ضمان مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين

-الرتبة الثالثة: تشجيع الاتصال بين المتعلمين.

-الرتبة الرابعة: استعمال مبدأ الوضوح والشفافية في التعامل مع المتعلمين.

-الرتبة الخامسة: العلاقة التربوية الحسنة بين المعلم والمتعلمين.

-الرتبة السادسة: تحفيز المتعلمين وتشجيعهم.

-الرتبة السابعة: التفاعل والتواصل الوجداني مع المتعلمين

-الرتبة الثامنة: توفير هامش الحرية والتعبير لفائدة المتعلمين

أما بالنسبة للعوامل ذات التأثير السلبي:

-الرتبة الأولى: استعمال أسلوب الرقابة والزجر

-الرتبة الثانية: الأحكام المسبقة التي يكونها المعلم على المتعلم

-الرتبة الثالثة: استعمال أساليب العقاب البدني والنفسي

وبالنسبة لطبيعة العلاقة التربوية التي تربط المعلم بالمتعلمين داخل غرفة الصف فهي علاقة ديمقراطية وهو ما يمثل نسبة 57.14 % وعلاقة أبوية بنسبة 35.71 %، فالعلاقة الديمقراطية وحتى العلاقة الأبوية بين المعلم والمتعلم تلعب دورا هاما في تحقيق نتائج دراسية جيدة.

من خلال ما تقدم يمكن التأكيد على أن العملية التربوية داخل غرفة الصف هي عملية تواصلية وتفاعلية بالدرجة الأولى باعتبار أن المنخرطين في هذه العملية هم أناس قبل أن يكونوا فاعلين تربويين وبالتالي فإن العلاقات داخل الصف الدراسي هي علاقات إنسانية بامتياز ولذلك فإن فهم العلاقة معلم / متعلم وتحليلها يتطلب النظر إليها من أبعاد مختلفة وبشكل شمولي يتجاوز النظرة الاختزالية في تحليل الظواهر.

لهذا فكل تحليل للعلاقة التربوية في بعدها التواصلي التفاعلي يجب أن يتم التطرق من خلاله لمعيقات التواصل ومحفزاته بشكل واضح ودقيق، لأن هذه العوامل لها أهمية بالغة في تحليل سيرورة هذه العلاقة ذلك أن طبيعة العلاقة وسيرورتها يتأثران بشكل كبير بطبيعة التواصل الحاصل بين طرفيها وكذا درجة التفاعل بينهما.

وعليه يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الأول قد تحققت.

ب-مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال الفرضية الجزئية الثانية نحاول الكشف عن علاقة النتائج الدراسية للمتعلم بطبيعة اتصاله بالمعلم.

فمن خلال تقييم نتائج المتعلمين في السنة ثالثة ثانوي خلال الثلاثي الأول نجد أنها عموما نسبة متوسطة تمثل 51.43 % وحسنة تمثل نسبة 22.86 % أما عن تحديد نسبة النجاح في الصف الدراسي فقد كانت نسبة متفاوتة حسب الجدول رقم 33 وهذا راجع لكون المتعلمين في الثلاثي الأول يواجهون صعوبة التأقلم مع بعض المواد ومع بعض المعلمين فالمعلم له دور هام في تحسين نتائج المتعلمين في الثلاثيين الثاني والثالث تحضيرا لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

أما بالنسبة لمدى استيعاب المتعلمين للدرس فنسبة 74.29 % يقرون بالإيجاب نتيجة الدور الفعال الذي يلعبه المعلم داخل غرفة الصف بالإضافة إلى الاجتهاد المتواصل للمتعلم وهذا يوضح مدى استيعاب المتعلمين للدروس.

وحسب إجابات المبحوثين فإنهم يقيسون درجة الاستيعاب يوميا من خلال النقاط المحصل عليها خلال الأنشطة والتمارين وهذا بنسبة 37.86 % من أجل قياس مدى مشاركة المتعلم وتفاعله مع المعلم ومع الدرس، فمن خلال هذه النشاطات وطرح الأسئلة والإجابة عليها يستطيع المعلمون الكشف عن قدرات المتعلمين وإمكانياتهم ومدى استيعابهم للدروس.

والجدول رقم 35 يوضح اختلاف المعلمين في تقويم تحصيل المتعلمين، وهذا الاختلاف ينجم عنه اختلاف في نتائج المتعلمين.

أما عن دراية المتعلمين بمختلف أساليب التقويم الحديثة نجد أن 50 % هم على دراية بها ويمكن إرجاع ذلك إلى أن نسبة 58.57 % استفادوا من تكوين في مجال التعليم والبيداغوجيا وبالتالي تلقوا تكوينا عن أساليب وطرق التقويم الحديثة.

وبالنسبة لهدف المعلمين من خلال عملية التقويم فهو قياس خبرة التعلم والمعلومات المكتسبة وهذا بنسبة 80 % حتى يستطيع المعلم معرفة مدى التقدم الذي حققه المتعلمون نحو تحقيق الأهداف سواء أهداف الدرس أم أهداف وحدة دراسية أم أهداف مجال واحد أم أهداف المنهج بأكمله، مع العلم أن المعلمين يرون أن هناك عدّة طرق لقياس التحصيل الدراسي كما ذكرنا آنفا.

وبالإضافة إلى أن هناك طرق مختلفة لقياس التحصيل الدراسي فإن هذا الأخير حسب وجهة نظر أفراد العينة مرتبط بعدة عوامل والاتصال التربوي واحد من هذه العوامل وهو يأتي في الرتبة الثانية بشدة قدرها 486 وهذا يعني أن التحصيل الدراسي للمتعلم لا يرتبط فقط بطبيعة

الاتصال بين المعلم والمتعلم وإنما يرتبط بعوامل أخرى تلعب دورا هاما أيضا في ذلك كعامل طريقة المعلم وأسلوبه في التدريس وعامل العلاقة التربوية الإيجابية بين المعلم والمتعلم وغيرها من العوامل، وهذا يعني تحقق الفرضية الجزئية الثانية جزئيا فقط.

ج-مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال الفرضية الجزئية الثالثة نحاول الكشف أن طريقة المقاربة بالكفاءات هي أنسب الطرق البيداغوجية لتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم.

ولقد تحققت مؤشرات هذه الفرضية من خلال أسئلة الاستمارة، وهذا يتضح جليا من خلال:

*وجود فرق بين كيفيات التدريس القديمة والحديثة بنسبة 85 %، فالطريقة الحديثة أي المقاربة بالكفاءات تسعى لفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق والذكي وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية التعلمية، وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها.

*وعن كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة فقد تباينت الإجابات في أن هناك عوامل كثيرة تتدخل في ذلك، لكنها أجمعت أن طريقة التدريس المثلى هي التي تثير اهتمام المتعلمين وتدفعهم إلى المشاركة مع المعلم في العملية التعليمية بمعنى تفعّل عملية الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم مما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة والكفاءات المراد تحقيقها.

*ومن سمات بيداغوجيا الكفاءات أنها تفتح المجال أمام كل من المعلم والمتعلم بالاستعانة بأدوات تعليمية مختلفة أثناء تقديم الدرس.

فعلى المعلم أن يكون ملما بأنواع الوسائل التعليمية المختلفة والمواقف التي تصلح فيها وسيلة ما واستعمال أكثر من وسيلة إذا استدعى الأمر ذلك مع التأكد من أنها تعمل بكفاءة قبل موعد الدرس، وقد تحقق هذا المؤشر بنسبة 69.29 %.

*أما بالنسبة لمراعاة الفروق الفردية النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلمين فقد تحقق هذا المؤشر بنسبة 68.57 % لما له من آثار إيجابية مترتبة عن خلق بيئة صفية عادلة تساعد على تأقلم المتعلمين وتزيد من حبهم وإقبالهم على الدراسة ودافعيتهم نحو التحصيل.

*وحسب وجهة نظر أفراد العينة وهو ما تمثله نسبة 50 % تتم مراعاة الفروق الفردية النفسية والذهنية والاجتماعية كالتالي:

ففي مرحلة تحضير الدرس يتم التخطيط له بإتباع منهجية جيدة يتم التدرج فيها من الأسهل إلى الأصعب مما يسهل طرح الدرس بصورة واضحة تسمح لجميع المتعلمين بفهم الدرس والتفاعل معه والتجاوب مع أفكاره أثناء تنفيذه، حيث تبرز الفروق الفردية بينهم وبالتالي محاولة معالجتها وذلك باختيار الأمثلة والوضعيات التي تلائم جميع المستويات وكذلك عن طريق انتقاء الوضعيات التطبيقية التي تساعد البعض على استدراك ما فات من الدرس وتأكيد وترسيخ المعلومات.

أما في مرحلة التقويم تتم مراعاة الفروق الفردية عن طريق تشجيع المتعلمين المتوسطين والضعاف بعلامات تحفيزية وكذا الوعي بنقاط القوة والضعف في التدريس مع استخدام أساليب مناسبة لتقويم أداء المتعلمين.

ذلك أن انتقال المتعلم من الطور المتوسط إلى الطور الثانوي يؤدي إلى اطراد الشعور بالنضج والاستقلال للفئة العمرية] 15-17[التي تسمى بمرحلة المراهقة الوسطى وهي قلب المراهقة وفيها تنضج كل المظاهر المميزة لمرحلة المراهقة بصفة عامة.

ففي هذه المرحلة يكون الاهتمام مركزا على النمو العقلي لأهميته بالنسبة للتوجيه التربوي في نهاية الطور الثانوي وبداية التعليم العالي أو بداية العمل في بعض الحالات، وهكذا نجد أن هذا المؤشر قد تحقق في مجمله.

أما عن أفضل الطرق لتدريس المتعلمين في السنة الثالثة ثانوي فهي طريقة المناقشة وهو ما تمثله نسبة 79.29 %، حيث تقوم هذه الطريقة في جوهرها على الحوار والنقاش والتفاعل والتواصل الإيجابي عن طريق تبادل المعارف والخبرات السابقة ثم توجيه نشاط المتعلمين بغية فهم المعارف الجديدة عن طريق استثارة النشاط العقلي الفعال عند المتعلمين المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

وهكذا تحققت الفرضية الجزئية الثالثة في معظم مؤشراتها ومتغيراتها.

3-عرض النتائج العامة:

هكذا ومن خلال ما سبق فقد تحققت فرضية الدراسة جزئيا وهي أن الاتصال التربوي الفعال بين المعلم والمتعلم يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم من وجهة نظر المعلمين.

فكلما كان الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم فعالا يتميز بقيام علاقة ثنائية كلما أثر ذلك إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم، لأن التعلم الناجح هو التعلم المشروط بالتفاعل والنقاش، فالصف الدراسي الذي يسوده الجو الديمقراطي يشكل بيئة تعليمية مشجعة على التعلم والنمو والتطور، كما يساعد المتعلم على تطوير اتجاهات إيجابية نحو نفسه ونحو الكفاءات التي يتلقاها ونحو زملائه في الصف وبذلك يضبط سلوكه وعلاقاته مع الآخرين.

كما أن اهتمام المعلم بالمتعلم وتفهمهما المتبادل وطريقة تعامله معه أثناء تقديم الدرس والحوار والمناقشة والتفاعل بين المعلم والمتعلم بالإضافة إلى إتباع منهجية جديدة ومرونة المعلم مع المتعلمين وإثارتهم للمناقشة يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي.

فالمناقشة تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الحوار وذلك من خلال وضعيات مشكلة تساعدهم على تصور الموقف وإيجاد الحلول له.

حيث يعد تفاعل المعلم مع متعلميه ذو أهمية في عملية التعلم والتعليم حيث لا يقتصر تأثير المعلم على شخصية المتعلم وإنما يتعداه إلى ما يتعلمه، ففعالية الاتصال تتأثر بدرجة كفاءة المعلم واتجاهاته وميول شخصيته.

كما تتأثر بسلوك المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي والذي يؤثر في نتائج التعلم ومن ثم التحصيل الدراسي للمتعلم.

فأسلوب الاتصال الإيجابي يعمل على إشراك جميع المتعلمين في اختيار نظام العمل وقواعده وكذا إشراكهم في تحديد الأهداف مما يزيد من اندماج المتعلمين في العمل والمعلم الواعي الذكي هو الذي يرتبط بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس من التفاعل مما يجعل من التعلم متعة، كما يحفز المتعلمين وينمي ثقتهم بأنفسهم والقدرة على التعبير عن الرأي وينمي لهم أيضا الرغبة في التعلم حتى الإتقان ويثير دافعيتهم للتفكير والبحث كما يعزز التنافس والتفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي.

وبالتالي فاهتمام المعلم بالمتعلم وطريقة تعامله معه أثناء تقديم الدرس من خلال الحوار والمناقشة والتفاعل بينهما، بالإضافة إلى المنهجية الجيدة في بناء الدرس ومرونة المعلم مع

المتعلمين وإثارتهم للمناقشة تعتبر من مظاهر سيادة أسلوب الاتصال الديمقراطي في الطور الثانوي مما يؤثر إيجابا على تحصيلهم الدراسي.

أما بالنسبة للنتائج الدراسية للمتعلمين في السنة ثالثة ثانوي فحسب ما ذكرناه آنفا هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتعلم وبين طبيعة اتصاله بالمعلم، فحب المتعلم للمادة وكذلك حب المعلم والتواصل معه بشكل مرن يولد لديه الرغبة في العمل الجاد لأن فعالية الاتصال داخل الصف تمكن المتعلم من تفعيل معارفه ومكتسباته وكذلك حسن توظيفها وإدماجها مما يعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم هذا من جهة ومن جهة ثانية يسمو ذلك بنتائجهم الدراسية.

وعن طريق الاتصال المستمر يتمكن المعلم من قياس مدى استيعاب المتعلمين للدروس من خلال الحوار والنقاش وكذا من خلال دراية المعلمين بمختلف أساليب التقويم الحديثة، حيث أن أداء المعلم لمهامه التعليمية المرتبطة بالأنشطة والوضعيات المختلفة لا يقف عند حدود التخطيط والتصميم لها بل هو مرتبط أيضا بتقويمها للوقوف على جوانب القوة والضعف فيها.

وهذا من أجل إعطاء المعلم المرونة المطلوبة في أدائه لمهامه التعليمية في إطار الحرص على العملية التعليمية لقياس أداء المتعلم فيكون هذا الأخير على علم بمدى تقدمه في أعماله التعليمية.

ولإعطاء الفرصة للمتعلم لاستغلال كل معارفه القبلية وتجعله يتفاعل مع المعلم وجعله هو بداية ونهاية العملية التعليمية لا بد من إتباع أسلوب من أساليب التدريس الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، وهو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تعتمد بدرجة كبيرة على إتاحة عملية الاتصال في جميع الاتجاهات بين المتعلمين والمعلم مع إشاعة جو من الطمأنينة والارتياح والمتعة أثناء التعلم.

فبيداغوجيا الكفاءات جعلت من المتعلم عنصرا نشيطا في العملية التعليمية حيث تضعه في وضعيات مثيرة لاهتمامه وتشجع روح المبادرة عنده فتراه يبني كفاءته بتجنيد مكتسباته القبلية المتراكمة ودمجها مع الأدوات المعرفية الجديدة قصد توظيفها في حل الوضعيات المشكلة أو في إنجاز المشاريع المختلفة التي تربطه أساسا بواقعه ومحيطه وتتماشى مع قدراته المعرفية والمهارية ومسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي.

فمن سمات بيداغوجيا الكفاءات أنها تفتح المجال أمام المتعلم لكي يتعلم بنفسه وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير والبحث مما يجعله مركز النشاط في العملية التعليمية / التعلمية وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها.

فالتعلم هنا لا يتعلق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم بل هو الانطلاق من البنيات المعرفية التي بحوزته والقدرة على تحويلها كلما دعت الضرورة إلى ذلك، فالمتعلم حينما يكون أمام وضعية يمكنه تطبيق خبراته وتحويلها حسب الرد الذي يتلقاه على عمله وهذا يستدعي تشجيع التعلم الذاتي وفق إمكانيات المتعلم ومستواه من ناحية وبناء الأنشطة على التجربة المعرفية والمهارات التي يملكها المتعلم من ناحية أخرى بما يحقق التعلم المرغوب.

أما بالنسبة للمعلم فإنه يكون في وضعية المنظم، المنشط، الموجه والمقوم حيث يسهل عملية التعلم وتطوير كفاءة المتعلم فيحفزه على بذل الجهد والابتكار أثناء عمليات ومراحل التعلم فهو الذي يعد الوضعيات ويختار الوسائل الضرورية المساعدة على الأداء، ويحث المتعلم على التعامل معها من خلال توجيهاته ومتابعته ومراقبته المستمرة له وتقويم أعمال المتعلم وكفاءته باستعمال أدوات القياس المختلفة.

وهذا ما يوضح الاختلاف بين طرق التدريس الحديثة والقديمة.

فالمقاربة بالكفاءات تعتمد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتي تعد من أكثر العوامل التي تؤثر على فاعلية التعلم وذلك أن المتعلمين في الصف الدراسي يختلفون في صفات كثيرة قد تكون فسيولوجية كالمظاهر الجسمية والعضوية كما قد تكون نفسية مثل الميول والاتجاهات والقيم والسرعة في الفهم والإدراك وقوة الملاحظة وإدراك التفاصيل والقدرة على التذكر ودرجة الانفعال، كما قد تكون هذه الصفات مرتبطة بشخصية الفرد مثل ميله إلى الانطواء أو الانبساط أو العزلة أو التبعية إلى غير ذلك من سمات الشخصية وتكاملها، كما أنهم يتباينون في خبراتهم السابقة ومكتسباتهم القبلية.

إلا أن هذا التباين والاختلاف ليس في كل شيء ولكن لكل متعلم أسلوبه الخاص والمتميز في السلوك وأسلوب التفاعل والتواصل مع الغير وكذلك الاختلاف في القدرة على الاشتراك في الأنشطة والمواقف التعليمية ومدى الاستفادة منها.

ففي بيداغوجيا الكفاءات لم يعد دور المعلم يقتصر على إعداد الدروس وشرحها أمام المتعلمين لتحقيق أهداف معينة وإنما هو مطالب بمحاولة خلق الانسجام بين المتعلمين عن طريق تنويع مصادر وإستراتيجيات التعلم والتي تعتمد على نشاط المتعلم مما ينعكس ذلك إيجابا على تحصيله الدراسي.

وهذا ما يؤكد نظرية Fréve التي تنطلق من الحوار كأسلوب يسهل عملية الاتصال في العملية التربوية، فمن خلال هذه النظرية في ميدان التربية يلتزم المعلم ببناء المعرفة مع المتعلمين من خلال الحوار المستديم كأفضل أسلوب للتعامل بين المعلم والمتعلم لتحقيق أفضل نقل للمعرفة للمتعلمين ومن أفضل تحصيل دراسي.

ومن النتائج النهائية للدراسة يتأكد كذلك التصور النظري اتجاه البنائية التي فرضت فلسفة جديدة في التعلم والتعليم، مما أدت إلى تغيير أدوار المعلمين والمتعلمين، فالنظرية البنائية تشجع على عملية الاتصال والتفاعل والنقاش والحوار من أجل تفعيل العملية التعليمية التعلمية حيث من أهم مبادئها التركيز على معرفة المتعلم السابقة فيقوم ببناء معنى لما يتعلمه بنفسه بناءا ذاتيا ولا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، حيث يحدث التعلم بشكل أفضل عندما يواجه المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية بالاعتماد على المشاركة بين المعلم والمتعلمين أنفسهم.

وهو ما يتوافق مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تركز بصورة جوهرية على المتعلم فتضعه في وضعية مشكلة ينطلق منها المعلم ليوجهه ويدربه في شكل حوار ونقاش عملي فعال ليصل بنفسه إلى حل المشكلة ثم يأخذ بيده إدماج معارفه بما يتلاءم والمحيط والمجتمع، ومن هنا تبرز فعالية الحوار والتواصل بين المعلم والمتعلم.

وكذا تحققت النتيجة النهائية من خلال النظرية الفينومينولوجية والنظرية التفاعلية الرمزية، حيث تهتم الأولى بدراسة العملية التربوية داخل الفصل الدراسي والتفاعل الذي يحدث داخله.

بينما تقوم الثانية على استخدام مجموعة من الرموز والإشارات التي تسهل عملية الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم، فالعلاقة في الفصل الدراسي بينهما هي علاقة حاسمة لأنه يمكنهم من المناقشة والتفاوض حول فكرة معينة أو موضوع معين فيتفاعلون مع بعضهم البعض حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا وهو ما أكده أفراد العينة حسب ما تدعو له بيداغوجيا الكفاءات.

لكن ورغم تأثير طبيعة الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي للمتعلم حسب أفراد العينة إلا أنه لا يمكن إرجاع السبب الرئيسي إلى عامل الاتصال التربوي فقط.

فهناك عوامل أخرى قد يكون لها نفس التأثير كما جاء في الجدول رقم 38 والخاص بالعوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بالإضافة إلى ما جاء في الجانب النظري من الدراسة.

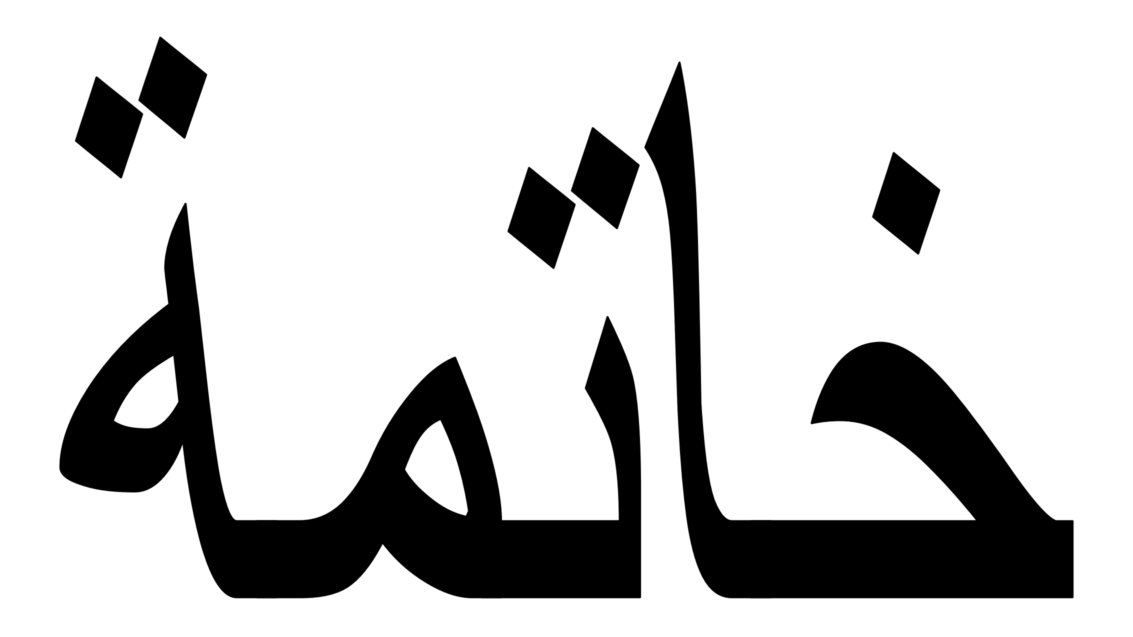
فهناك عوامل أخرى تتمثل أساسا في طريقة المعلم وأسلوبه في التدريس فوضوح طريقة المعلم تؤدي إلى فهم المتعلمين للمادة وحبهم لها، وكذلك المراجعة المستمرة للدروس ومتابعتها

والمداومة المنتظمة للمتعلم وعدم تغيبه وجديته في التعلم، إضافة إلى العلاقة التربوية الإيجابية والجيدة التي تؤدي إلى التحصيل الجيد، فالصبر والهدوء في المعاملة مع المتعلمين والشرح أكثر من مرة عند صعوبة الفهم والاستيعاب وارتياح المتعلم للمعلم وحسن معاملته ومسامحته عند القيام بخطأ، فهذا الحب وهذه الرغبة راجعة إلى أن المعلم يتعامل مع المتعلمين معاملة والدية وهذا ما يؤكده الجدول رقم

فالعلاقة الإيجابية بين المعلم والمتعلم تؤدي إلى تحقيق تحصيل دراسي جيد يؤدي بالمتعلم إلى النجاح.

كما أن العوامل الأسرية من دعم للمتعلم خاصة وهو في هذه المرحلة الحرجة –المراهقة- إضافة إلى ضرورة تحضير المتعلم نفسيا ومعنويا وتوفيرهم للجو المناسب لتحصيل دراسي جيد لأنه مقبل على اجتياز امتحان مصيري وهو شهادة البكالوريا.

ومنه فكل هذه العوامل إضافة إلى عامل الاتصال التربوي تتفاعل فيما بينها لتؤثر على النتائج الدراسية للمتعلم.


خاتمة

يعد اتصال المعلم مع متعلميه ذو أهمية في عملية التعلم، لذلك فإن نمط ونوعية هذا الاتصال تحدد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات، وبعض السمات والخصائص التعليمية كما أن للاتصال التربوي المتمثل في أنماط التواصل والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية دورا مهما ومؤثرا في التحصيل الدراسي للمتعلمين، وكذلك في أنماط سلوكهم فهو واسطة التعليم والتعلم ووسيلة المعلم للتعرف على حاجات المتعلمين واتجاهاتهم، وبالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم والاحترام والثقة المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم والميسر لفهم الأهداف التعليمية وإدراك إستراتيجيات بلوغها، والتواصل في حقيقته جوهر الأنشطة الصفية وأداة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه وكذلك تحسين مستوى تحصيل متعلميه وبناء شخصيتهم، وهو ما يتوافق مع النتيجة النهائية التي توصلت إليها الدراسة الحالية أن الاتصال التربوي الفعال يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم، حيث يشكل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية.

والمعلم الذي لا يتقن مهارات الاتصال داخل الصف الدراسي يصعب عليه النجاح في مهمته التعليمية.

فالتدريس عملية إنسانية ووسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين فالمعلم ينظم في العملية التربوية نشاط المتعلم وهذا الأخير عليه أن يمتلك دافعا إدراكيا دراسيا، فالمعلم يقوّم كل المكونات الضرورية ويساعد المتعلم على استيعابها غير أنه بدون نشاط المتعلم نفسه فإنه لا يكون وجود للنشاط الدراسي، زيادة على ذلك فإن المتعلم عندما يستوعب المادة الدراسية ويمتلك المعارف والكفاءات فإنه يحولها بحيث تكتسب المفاهيم المعالجة في حالات معينة مضمونا آخر بالمقارنة مع ما أعطاه المعلم.

هكذا يمكننا القول أن التعليم عملية تعاون ونشاط مشترك بين المعلم والمتعلم فلكل منهما دوره المكمل للآخر، فالمعلم ينظم نشاطه التعليمي من خلال الاتصال والاحتكاك اليومي مع المتعلم وبواسطة وسائل مادية أخرى، والمتعلم يستجيب بالجهد المبذول للتعلم وبخبراته الخاصة حتى تتم العملية التعليمية وفقا للأهداف فكلما زاد دور المتعلم الإيجابي في الموقف التعليمي زاد التعلم وزادت كفاءة العملية التعليمية وبالتالي زاد التحصيل الدراسي للمتعلمين.

كما تجدر الإشارة إلى أنه رغم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلاّ أنه لا يمكن تعميم ذلك أو التسليم به وذلك راجع إلى عدة أسباب من بينها أن مجتمع البحث محصور في منطقة محددة

-علي منجلي- وفي ثانويات محددة الثانويات التي تم تمرير الاستمارة على معلمي السنة الثالثة ثانوي الذين يدرسون بها.

وأيضا نجد أن الإصلاحات الأخيرة التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية تعانمي من عدة مشاكل وعراقيل ولا يمكن إسناد مصدر هاته المشاكل إلى طرف دون آخر، ومن بين هاته المشكلات:

-كثافة محتوى البرامج الدراسية وضيق الوقت.

-اكتظاظ الأقسام ممّا يصعب تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وبالتالي عدم إمكانية تحقيق النتائج الإيجابية المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.

-حصر التربية على المؤسسات التربوية وغياب الأولياء عنها ممّا يشكل فجوة كبيرة قد تؤدي إلى الانعكاس سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلم.

-غياب منهجية واضحة لعملية التقويم.

-مشكلات مصدرها المعلم نفسه.

-مشكلات مصدرها المتعلم.

-نقص الإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية.

-نقص سياسة التخطيط.

وما يؤكد ما ذكر سابقا هو نسبة النجاح المتعالية في شهادة البكالوريا التي تعلن عنها وزارة التربية الوطنية كل عام، وهذا منذ الشروع في إصلاح المنظومة مع أنّ ذلك لا يمكنه أن يثبت أن المدرسة الجزائرية تسير قدما، بل العكس حيث نجد أنها تتخبط في مشاكل كبيرة فإلى ماذا يعود ذلك يا ترى؟

قائمة المصادر والمراجع

أولا-الكتب باللغة العربية:

1-إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ت: محمد حسين غلوم، عام المعرفة، ع (244)، الكويت، 1999.

2-أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

3-أحمد عيان سرحان وثابت محمد أحمد: مقدمة في العينات، دار الكتب الجامعية، القاهرة، 1972.

4-إسماعيل محمد ذياب: الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2001.

5-أكرم مصباح عثمان: مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل للأبناء ، دار ابن حزم، لبنان، ط1، 2002.

6-إكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، ت: ناصر موسى بختي، تقديم بوبكر بن بوزيد، وزارة التربية الوطنية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، 2006.

7-الخميسي زرواق: الأنيس في التدريس، مكتبة رحاب، الجزائر، د.ط، 1998.

8-السيد عبد الحميد عطية ومحمد محمود المهدلي: الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2004.

9-السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 1997.

10-برتراندي: النظريات التربوية المعاصرة، ت: محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، ط 4، 2001.

11-بلقاسم سلاطنية وآخرون: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، 2004.

12-تيكوين حبيب: التكوين في التربية، دار المغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2002.

13-توفيق حداد: التربية العامة، طبعة المعلمين المساعدين في المعاهد التكنولوجية، ط 1، 1977.

14-حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

15-حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1974.

16-حسن ياسين ومحمد فهمي وآخرون: أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، دار الفكر، لبنان، ط1، 1998.

17-حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.

18-خالد الهادي وقدي عبد الحميد: المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1996.

19-خير الدين هني: تقنيات التدريس، دار رحاب، الجزائر، ط 1، 1999.

20-خيري خليل الجميلي: الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006.

21-رذينة عثمان الأحمد وحزام عثمان يوسف: طرائق التدريس، دار المناهج للنشر، الأردن، 2001.

22-رشاد صالح الدمنهور: التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995.

23-رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة للنشر، الجزائر، ط 1، 2002.

24-سعيد إسماعيل علي: رؤية إسلامية لقضايا تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1993.

25-سناء الخولي: الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية، بيروت، 2001.

26-صالح بن نوار: فعالية التنظيم في المؤسسات الاقتصادية، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006.

27-صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ج 11، دار المعارف، القاهرة، ط 13، 1982.

28-صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، 1968.

29-صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم: إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، د.س.

30-عايش محمد زيتون: النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2007.

31-عبد الرازق الصالحين الطشاني: طرق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء (ليبيا)، ط 1، 1998.

32-عبد اللطيف حسن فرج: التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار الحامد، عمان (الأردن)، ط 1، 2008.

33-عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، عالم الكتب، عمان، 1984.

34-عبد الله بن عايض سالم التثبيتي: علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط 1، 2002.

35-عبد المجيد ذكواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، بيروت، ط 2، 1985.

36-علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي -بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية-، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط 1، 2004.

37-علي أوحيدة: الوجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس ، مطابع عمار قرفي، باتنة، د.ط.

38-علي بوعناقة وبلقاسم سلاطنية: علم الاجتماع التربوي -مدخل ودراسة قضايا المفاهيم-، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2000.

39-علي عبد الرازق جليني: الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.

40-علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مطبعة سيرتا، قسنطينة، 2006.

41-عمر الهاشمي: تقييم المناهج-موعدك التربوي-، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، ط 2، 2000.

42-عمر عبد الرحمن: مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل للنشر، عمان، د.س.

43-فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، 1997.

44-فايز مراد دندشي والأمين عبد الحفيظ أبو بكر، دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003.

45–فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1975.

46–فضيل دليو، أسس البحث وتقنياته في العلوم الاجتماعية (130 سؤالا وجوابا) ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.

48–فضيل دليو وعلي غربي، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، سلسلة العلوم الاجتماعية المنهجية (03)، دار البحث، قسنطينة، 1991.

49–فضيل دليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999.

50–فيصل محمد خيري الزراد: التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، سوريا، ط 1، 1988.

51–كامل محمد محمد عويضة، رحلة في علم النفس، ج3، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 1996.

52–كريمان محمد بدير، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2008.

53–ماكس دنيجو، التربية العلمية في المدارس الابتدائية، ت: سامي ناشد، دار النهضة العربية، القاهرة، 1997.

54–مايسة أحمد النبال، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

55–محمد الصالح حتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002.

56–محمد حافظ ذياب، في أزمة المصطلح السوسيولوجي، الكتاب السنوي لعلم الاجتماعي، العدد 03، دار المعارف، القاهرة، 1982.

57–محمد عبد العزيز الغرباوي، نظريات التعليم والتعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

58–محمد عبد الرحيم، مع المعلم في صفه، دار الطباعة للنشر، عمان، 1999.

59–محمد عبد الكريم أبو سل، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار الفرقان، عمان، ط 1، 1999.

60–محمد عطية الأبراسي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1982.

61-محمد مصطفى زيدان ويوسف مصطفى قاضي، اتجاهات ومفاهيم تربوية نفسية حديثة، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، د.ط، 1980.

62-محمد مقداد وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، 1998.

63-محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2003.

64-محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، 1999.

65-محمد نصر مهنا، مدخل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال في عالم متغير، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005.

66-محمود زياد حمداني، تقييم وتوجيه التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

67-محمود طافش، تعليم التفكير (مفهومه، أساليبه، مهاراته)، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2004.

68-محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 1، 1991.

69-محمود منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1990.

70-مجدي صلاح طه المهدي، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، الإسكندرية، 2007.

71-مصطفى حجازي، الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية، دار الطليعة، لبنان، ط 1، 1982.

72-مصطفى فهمي، مجالات علم النفس، دار النشر، القاهرة، ط 1، 1997.

73-مصطفى فهمي، مجالات علم النفس، دار النشر، القاهرة، ط4، 1977.

74-منصور حسن ومجد مصطفى زيدان، الطفل المراهق، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1982.

75-هالة منصور، الاتصال الفعال مفاهيمه، أساليبه ومهاراته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

ثانيا-المعاجم والقواميس:

1-أنطوان نعمة وآخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، دار المشرق، بيروت، ط 1، 2000.

2-حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2003.

3-قاموس المفيد -عربي، فرنسي-، الجزائر، 2000.

4-ميشال مان، موسوعة العلوم الاجتماعية، ت: عادل مختار الهواري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999.

5-نكاع حياة، قاموس الهدى -فرنسي، عربي-، دار الهدى، الجزائر، ط 3، 2003.

ثالثا-الرسائل الجامعية:

1- الصالح شحاتة: دراسة التخلف الدراسي: أسبابه وطرق مواجهته ، شهادة لنيل الدكتوراه، الحلقة الثالثة في العلوم التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 1984.

2-بخوش لامية، العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق وانعكاسها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر التلاميذ (الدراسة الميدانية بإكماليات بلدية قسنطينة)، علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2003/2002.

3-بن سباع صليحة، المعلم والتحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الأساسية -الطور الثالث- (دراسة مقارنة بولايتي سطيف والمسيلة)، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2002./2001

4-زيتوني صبيرة، واقع الاتصال بين الجماعات التربوية في مؤسسات التعليم الثانوي ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001/2000.

5-سيفي شروق، الإعداد البيداغوجي والاجتماعي للمعلم والتحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية وتسيير الموارد البشرية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005/2004.

6-عبد الحميد بوصنوبرة، الأداء التربوي بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المعهد الجهوي لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، قسنطينة، 2008.

7-فيروز زرارقة، التوجيه المدرسي وعلاقته بتحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي بجذعيه الأدبي والعلمي، دارسة سوسيومترية في بعض ثانويات ولاية سطيف، أطروحة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية بجامعة قسنطينة، قسم علم الاجتماع، 1997-1998.

رابعا-المجلات والدوريات:

1-المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، مارس 1998.

2-المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، الجزائر، 2000.

3-مجلة المربي، المكتبة المدرسية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 07، نوفمبر-ديسمبر 2006.

4-مجلة المربي، الحوار وإكساب التلميذ مهاراته الحياتية، العدد 08، جوان 2007.

5-مجلة الرواسي، التخلف الدراسي أسبابه وعلاجه، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، العدد الرابع، 1991.

6-منشورات وبحوث تربوية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، المغرب، د.س.

7-وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، الاتصال في الوسط المدرسي، 2001.

8-وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08/ العدد 04 يناير 2008.

9-وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، 2005.

10-وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، 2003.

خامسا-المراجع باللغة الفرنسية:

1-Arnengaud, La Pragmatique, Paris, PUF, 1995.

2-Araabic J.C, La Psychologie de la Communication, K.Paris, Ed Armand, Collin, 1999.

3-Basangana.R, La Science de la Communication, Paris, PUF, 1992.

4-Bird Wisstell, La Cité par Lohisse, La Communication de la Transmission à la Relation, Belgique, Bruxelles de Boeck, 2001.

5-Bennoune.M, Education- Culture et Développement en Algérie, Bilan et Perspectives du Système Educatif, Tome 2, e.m.a.g. Alger, Première édition, 2000.

6-Dildine.R. Demoulin. R, Introduction à la Psychopédagogie, Bruxelles, Belgique, Ed de Boeck, 1994.

7-Ferry.G Eduquer, Ethique Société, Bruxelles, Belgique, 1990.

8-Gillbert de Landsheere : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Presses Universitaire de France, Paris, 2ème Edition, 1992.

9-Gilly (M), Perception Sociale du Partenaire Scolaire et Qualité de l'Action Educatives, Les Sciences de l'Education, N° 1, 1977.

10-La Conte. J, La Dynamique du Groupe, Revue Science Humaines, N° 73, 1994.

11-Libert. G, Introduction à une Pédagogie Démocratique, Le Centrrion.

12-Les Systèmes L.M.D, Université Mentouri, Constantine, 2006.

13-Postic Marcel, La relation Educative, Presse Universitaire de France, Paris, Quatrième Edition, 1979.

14-Postic Marcel, Techniques de Groupe et Formation Permanente D'Enseignement, Revue François de Pédagogie, N° 35, 1976.

15-Phelips. DC, The Good, The Bad and The Ugly The Many Face of Construction, Educational Researcher, 24 (7), 1995.

16-Ronchy (J.C), De L'Analyse Institutionnelle, Connexion 6, 1973.

سادسا-القواميس باللغة الفرنسية:

1-Charles Batey Oyfod, Great Britain, The University Press, 1990.

2-La Rousse, Dictionnaire de Français, La Rousse Bordas, France, 1997.

سابعا-الإنترنت:

1-إبراهيم الجوير، التفاعلية الرمزية [www.ejtemay.com]

2-حسام لطفي، الطرق الحديثة للتدريس [www.3iny.com]

3-سعد معلا، إستراتيجية التعليم التعاوني (المجموعات) [www.almoref.net]

4-سليم محي الدين سليم، التقويم التربوي [www.djelfa.info.com]

5-عبد العزيز الخثيثي، إستراتيجيات وطرق التدريس في العملية التعليمية [www.alyaseer.net]

6-مدرسين ومدرسات، أهمية التدريس بالاستقصاء والاكتشاف [www.v9ov.com]

7-وسام محمد إبراهيم، طريقة المشروع [www.slideboom.com].

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

الملاحق

السنة الدراسية: **2011/2010**

تـــــقــريـر نــــهايــــة الــســنـة

نتـــائـــــج الامتحـــــــانات لثانويات المدينة الجديدة

بكالوريا		عدد المسجلين			عدد المترشحين			عدد الناجحين			نسبة النجاح
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	
علوم إنسانية		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
ع.ط.والحياة		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
الرياضيات		07	17	21	07	17	24	06	16	22	91.66
علوم تجريبية		30	61	91	30	61	91	15	39	54	59.34
أ.لغات أجنبية		05	30	35	05	30	35	02	28	30	85.71
آداب وفلسفة		16	54	70	16	54	70	06	40	46	65.71
تسيير واقتصاد		13	28	41	13	28	41	12	27	39	95.12
تكنولوجيا	ه.مدنية	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	ه.كهربائية	07	10	17	07	10	17	07	08	15	88.23
	ه.ميكانيكية	08	07	15	08	07	15	05	03	08	53.33
تعليم تقني	ص.ميكانيكي	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	إلكترونيك	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	إلكترو تقني	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	بناء.أ.ع	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	كيمياء	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	ت.ومحاسبة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
المجموع		86	207	293	86	207	293	53	161	214	73.03

الشعبة		**عدد المترشحين**	**عدد الناجحين**	**نسبة النجاح**
علوم تجريبية		137	98	71.53
الرياضيات		17	12	70.58
تقني رياضي	ه.كهربائية	08	06	75
	ه.ميكانيكية	07	05	71.42
	ه.الطرائق	18	15	83.33
	المجموع	33	26	78.78
التسيير والاقتصاد		54	45	83.33
اللغات الأجنبية		35	30	85.71
الآداب والفلسفة		121	64	53.89
النسبة العامة		397	275	69.26

الملحق رقم 01:

التدريس بمنهج المقاربة بالمحتويات	**التدريس بمنهج المقاربة بالأهداف**	**التدريس بمنهج المقاربة بالكفاءات**
-التركيز على المعارف النظرية الأكاديمية -البحث عن المعلومات وتخزينها -الاهتمام بتقوية القدرة على الحفظ -التعليم قائم على الإملاء والحفظ -المعلم مصدر تصنيف المعرفة -التعليم تلقيني في كل الأنشطة -المعلم مصدر أساسي ونهائي في عملية التقويم	-الجمع بين النشاط التعليمي التعلمي -الأهداف الإجرائية تحدد من قبل المدرس وحده -ضمان عدم الابتعاد عن المرامي والغايات المسطرة -الالتزام بتجسيد الأهداف في مواقف سلوكية قابلة للملاحظة	-ترتكز على منطق التعلم -المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المعلم تحقيقها -المعلم منشط وموجه -التلميذ مسهم فعال في بناء معارفه فهو محور التعلم -البرنامج مبني على أساس الكفاءات -تتعدد الوسائل بتعدد معايير اختيارها وتوظيفها -التقييم شامل

الملحق رقم 02:

النموذج	النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
المعرفة	مطلقة – تعادل الحقيقة – ذات وجود مسبق ومستقل عن الإنسان	-نسبية – مرتبطة بالذات يتم بناؤها من طرف الأستاذ
التعلم	-غير طبيعي – صعب – موجه من الخارج – مبلغ من طرف المدرس -عمودي من المحيط إلى التلميذ (المدرس)المحيط ⟵ التلميذ	-طبيعي – يتم بمتعة – يتحقق داخلنا عن طريق التعلم الذاتي -أفقي أي تفاعل التلميذ مع المحيط (المدرس) ⟵ المحيط ⟵ التلميذ
التلميذ	سلبي: يستمع – يكتب – يجيب.. يخزن ويرجع المعرفة يخضع للمدرس دون اعتبار خصوصياته كفرد وكعضو في الجماعة	-إيجابي: يبادر – يبحث – يكتشف – يبدع – يعبر عن قدراته وإمكاناته بحرية -يستجيب لخصوصياته الذاتية أو لمتطلبات النشاط الجماعي
المدرس	-يبلغ المعلومات مهيأة مسبقا -يمرر معرفة جاهزة وثابتة (دوغماتية) -يمارس سلطته على التلاميذ -منتج – مسير – ضابط للقسم دون إشراك التلاميذ	-يسهل عملية التعلم الذاتي -يحرك نشاط الجماعة -وسيط بين التلاميذ والمهام المنجزة وبين التلاميذ خلال نشاطهم -لا مركزية الإنتاج والتسيير والضبط
الطريقة	-دوغماتية تعتمد على التلقين للمعرفة -حوارية موجهة عن طريق سؤال/جواب -تعطي أهمية للمعلومات والمعارف	-مفتوحة تتيح للتلاميذ فرصة التعلم الذاتي -مناقشة حرة بين التلاميذ والمدرس كفرد من الجماعة -تعطي أهمية للمهارات كالفصول والإبداع وحل المسائل
الحوافز	-خارجية تتم عن طريق الترغيب والترهيب، الجزاء والعقاب	-داخلية ترتكز على ميولات وحاجات التلاميذ

الملحق رقم 03:

التلميذ الكفء	ملامح الأستاذ الكفء
-له ميل ورغبة ودافع موجه في التعلم -يسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته ويوظف استعداداته -لا يكتف بفهم معنى المفاهيم بل يتمكن من توظيف المعلومات والقدرات في مختلف الأوضاع والأوقات -يتمكن من حل وضعيات الإشكالية في الحياة العملية اليومية -يفكر في تعلمه نظريا ويحوله إلى معرفة عملية لها صلة بالحياة	-له الرغبة والميل والدافع لممارسة مهنة التدريس -يتحكم في المواد المنوط تدريسها المطلع على بيداغوجيات التعليم والتعلم ووسائلها وخصوصا المقاربة بالكفاءات -يختار الأنشطة ويكيفها مع مستوى التلاميذ -يتوقع مسبقا الأخطاء والصعوبات -يضبط سير النشاط وفق محتوى التعلم يمنح الفرص للمتعلم أن يترجم مكتسباته القبلية في تعلمات جديدة -يحفز على المشاركة الفردية -يستغل الأخطاء بطريقة محكمة ويتمكن من تقييم المتعلمين بموضوعية ومصداقية

الملحق رقم 04:

تصميم الدرس بطريقة حل المشكلات:

مراحل الدرس	أنشطة التلاميذ	تدخلات المدرس
تحديد المشكلة ومواجهتها	-مواجهة التلاميذ للمشكلة -تعبيرهم عن إحساسهم -مناقشة المشكلة وتحديدها	-إثارة حوافز التلاميذ -تحسيسهم بالمشكلة إرشادهم لعناصر فهمها
-صياغة فرضيات أو أجوبة مؤقتة	تأمل المشكلة وملاحظة عناصرها اقتراح حلول وأجوبة مناقشة حلول	-الإصغاء لمقترحات التلاميذ -مساعدتهم على التفكير والملاحظة
-اختبار الفرضية والحلول	التفكير في وسائل اختبار وفحص الحلول والأجوبة إعداد وتصميم للعمل ملاحظة العمليات توزيع المهام	توفير الأدوات والوسائل ملاحظة عمل التلاميذ وإرشادهم تنفيذ بعض طلباتهم لإنجاز التجربة
-الوصول إلى نتائج وحلول	-تنظيم المعطيات وبحث العلاقات بينها تقويم النتائج المتوصل إليها الخروج بتعليمات وتفسيرات	-الإصغاء للنتائج والخلاصات المتوصل إليها إبداء ملاحظات تدفع التلاميذ للمراجعة

الملحق رقم 05:

التقويم التقليدي	التقويم القائم على الكفاءات
-عرض المعارف سردا ومحاكاة، شفهيا وكتابيا [التحصيل المعرفي] -إثبات مستوى التحصيل المعرفي بالشهادة -التقيد بالمحتوى الدراسي -الملاحظة القائمة على الانطباع الشخصي -اعتماد التحصيل المعرفي للانتقال إلى مستويات أعلى -تقييد التقويم بالمحيط المدرسي	-إنجاز أعمال [أداء نشاطات] -وضعية مشكلات تمكن من معرفة ما يمكن للتلميذ فعله -إثبات الكفاءة في إطار برنامج التكوين المتلقى مقابل الشهادة -نسق تقويمي قائم على قياس الكفاءات في مختلف مستويات التعليم -شمولية التقويم لمجموع العناصر المتدخلة في عملية التكوين -استعمال الوسائل المحققة لمعرفة مؤشر الكفاءة المستهدفة -إخضاع الملاحظة إلى المتطلبات الموضوعية المتعلقة بالمقاربة ذاتيا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري-قسنطينة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

-قسم علم الاجتماع-

استمارة بحث بعنوان

الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية بثانويات بلدية الخروب -المدينة الجديدة علي منجلي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع التربوي

من إعداد الطالبة:

✓ لواعر آمنة

تحت إشراف الأستاذة الدكتورة:

- سوادني زهية

***ملاحظة:**

نرجو منكم أساتذتنا الكرام مساعدتنا بالإجابة عن عبارات هذه الاستمارة وذلك حسب ما ترونه يعبر عن آرائكم فعلا وتأكدوا أن معلومات هذه الاستمارة ذات قيمة وأهمية للبحث ولا تستعمل إلا لأغراض علمية.

السنة الجامعية: 2011-2012

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: ☐ سنة

3-الحالة العائلية:

أعزب (ة) ☐ متزوج (ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أرمل (ة) ☐

4-المادة التي تدرسها:

5- **الأقدمية في التعليم الثانوي:** ☐ سنة

6-المنصب: دائم ☐ مستخلف ☐ عقود ما قبل التشغيل ☐

7-المستوى التعليمي؟...

8-هل استفدت من تكوين في مجال التعليم والبيداغوجيا؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، حدد:

مكان التكوين	مضمون التكوين	مدة التكوين

9-هل اخترت مهنة التعليم عن قناعة؟ نعم ☐ لا ☐

10-هل منذ بداية مشوارك المهني وأنت بنفس المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

11-هل تعط دروس خصوصية للمتعلمين الذين تدرسهم بنفس المؤسسة؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: الاتصال الإيجابي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي:

1-أثناء تقديمك للمادة التي تدرسها كيف تتعامل مع المتعلمين؟ "رتب حسب الأولوية":

1-تحفظ أسماء المتعلمين جميعا ☐

2-تشعر المتعلم بأهميته ☐

3-تقدر جهود متعلمك ☐

4-تكافئ المتعلم الذي أجاب جيدا بإضافة نقاط ☐

5-أخرى تذكر:...

2-كيف تقدم دروس المادة المسندة إليك؟:

1-عن طريق الإلقاء أو الإملاء ☐

2-في شكل بحوث يقوم بإنجازها المتعلمون ☐

3-عن طريق المناقشة والحوار ☐

4-أخرى تذكر:...

3-هل تعطي للمتعلم فرصة للتعبير عن أفكاره وآرائه؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم "رتب حسب الأولوية":

1-تدريب المتعلمين على التفكير من خلال تكوين مهارات الحوار البناء ☐

2-ربط الدرس الجديد بالقديم ☐

3-توفير أنشطة جماعية تنافسية ☐

4-تعطيه قدرا من الحرية في التعبير مع توجيهه ☐

5-أخرى تذكر:...

4-هل مرونتك وتشجيعك للمتعلم تظهر من خلال: "رتب حسب الأولوية":

1-تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة ☐

2-الحرص على إتباع أسلوب مرن يتماشى ومستوى كل متعلم ☐

3-ممارستك لمهنتك متبعا المبادئ التربوية والنفسية الحديثة ☐

4-مشاركة المتعلمين في مشاكلهم الخاصة ☐

5-تقوم باستدعاء أولياء أمور المتعلمين ☐

6-أخرى تذكر:...

5-هل عدد الواجبات المنزلية كاف لإحداث تفاعل داخل غرفة الصف؟ نعم ☐ لا ☐

علل في كلتا الحالتين...

....

6-كيف تقوم بالتخطيط للدرس؟:

1-تقوم بعرض محتوى الدرس مباشرة ☐

2-تختار الطريقة المناسبة لكل موضوع أو مادة ☐

3-تربط ما تقدمه نظريا للمتعلمين بالواقع الاجتماعي ☐

4-أخرى تذكر:...

7-هل ترى أن التعليم عملية اتصال بين المعلم والمتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم وضع ذلك؟...

8-ما هو تقييمك لنسبة الاتصال بينك وبين المتعلمين؟..

9-ما هي العناصر المؤثرة على عملية الاتصال داخل غرفة الصف؟ رتب حسب الأولوية:

10-كيف ترى العلاقة التي تربطك بالمتعلمين داخل غرفة الصف؟

المحور الثالث: علاقة النتائج الدراسية للمتعلم بطبيعة اتصاله بالمعلم:

1-ما هو تقييمك لنتائج المتعلمين في السنة الثالثة ثانوي خلال الثلاثي الأول:

-جيدة ☐

-حسنة ☐

-متوسطة ☐

-سيئة ☐

2-حدد بالتقريب نسبة النجاح في صفك خلال الثلاثي الأول؟ ☐ %

3-هل المتعلمون يستوعبون دروس المادة المسندة إليك؟ نعم ☐ لا ☐

4-كيف تقيس درجة استيعاب المتعلمين للدرس؟:

1-يوميا من خلال النقاط المحصل عليها خلال الأنشطة والتمارين ☐

2-أسبوعيا من خلال الفروض المفاجئة ☐

3-فصليا من خلال نتائج الامتحانات ☐

4-أخرى تذكر:..

5-هل أنت على دراية بمختلف أساليب التقويم الحديثة؟ نعم ☐ لا ☐

6-هل تسعى من خلال عملية التقويم إلى:

1-الاكتفاء فقط بوضع النقاط مع عدم الاهتمام بدرجة الاستيعاب ☐

2-قياس خبرة التعلم والمعلومات المكتسبة للمتعلم ☐

3-أخرى تذكر:..

7-كيف يمكن قياس التحصيل الدراسي للمتعلمين؟...

....

8-هل التحصيل الدراسي للمتعلمين حسب رأيك يرجع إلى: "رتب حسب الأولوية":

المحور الرابع: المقاربة بالكفاءات وتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي:

1-هل هناك فرق بين طرق التدريس الحديثة والقديمة؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـــ لا بين السبب؟..

في حالة الإجابة بـــ نعم، ما هو الفرق بينهما؟..

2-كيف تقوم باختيار طريقة التدريس المناسبة لكل درس؟..

3-هل تستعين بأدوات تعليمية أثناء تقديم الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـــ نعم، ما هي هذه الوسائل؟ ....

4-هل تقوم بمراعاة الفروق الفردية النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـــ نعم، فهل تقوم بمراعاتها:

1-خلال مرحلة تحضير الدرس ☐

2-خلال مرحلة تنفيذ الدرس ☐

3-خلال مرحلة تقويم المتعلمين ☐

وضح كيف ذلك:..

....

5-هل تعمل على خلق انسجام بين المتعلمين رغم الفروق الفردية الاجتماعية والتحصيلية التي تميزهم عن بعضهم البعض؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـــ نعم، كيف ذلك؟..

1-التعامل مع كل متعلم حسب قدرته ومستواه التحصيلي ☐

2-إرساء ثقافة التعاون والعمل الجماعي مع خلق روح المنافسة بين المتعلمين ☐

6-هل أنت قادر على إكساب المتعلمين ميولات ورغبات جديدة؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـــ نعم، كيف ذلك:

1-من خلال قدرتك على كشف نواحي التفوق والامتياز عند كل متعلم ☐

2-من خلال قدرتك على بناء مفاهيم جديدة ومهارات متنوعة ☐

3-من خلال قدرتك على خلق جو دراسي مريح داخل غرفة الصف ☐

7-ما هي أفضل طريقة لتدريس المتعلمين في السنة الثالثة ثانوية؟ "اختر الطريقة التي تفضلها":

1-طريقة التدريس الفردي ☐

2-طريقة المناقشة ☐

3-الطريقة الإنسانية في التدريس ☐

4-أخرى تذكر:..

8-هل معلم السنة الثالثة ثانوي حريص على معرفة خصائص متعلميه حتى يتعامل معهم بشكل يجعلهم قادرين على تحقيق نتائج إيجابية؟ علل إجابتك ....

....

....

....

ملحق ب:

التعريف بثانوية:...

1-الموقع الجغرافي:...

..

2-تاريخ إنشائها:...

3-تاريخ فتحها:..

4-مساحتها: الإجمالية:......................، المبنية:..........................

5-عدد الحجرات:........، عدد الورشات:......، عدد المخابر:........، المكتبة:.......

6-الفريق الإداري:

عدد مستشاري التربية:..................، عدد المساعدين التربويين:............

أعضاء آخرين:...

..

7-عدد المعلمين:.......................................

8-نظام التعليم: داخلي / خارجي / نصف داخلي

9-عدد المتعلمين:

***أولى ثانوي: ذكور:.........، إناث:...........، المجموع:..........، عدد الأفواج:.......**

***ثانية ثانوي: ذكور:.........، إناث:...........، المجموع:..........، عدد الأفواج:.......**

***ثالثة ثانوي: ذكور:.........، إناث:...........، المجموع:..........، عدد الأفواج:.......**

علي منجلي بتاريخ:.....................

يتطلب نجاح الموقف التعليمي التعلمي داخل الصف الاختيار السليم للأنشطة والطرائق والوسائل، وتنفيذ الأنشطة وفق الإمكانات المتاحة، ومادام التعليم والتعلم عمليتين جزئيتين من عملية أكبر وأشمل هي التربية فلا بد أن يكون جميع ما يجري في الصف من عمل ونشاط وتفاعل وتنظيم للتعليم والتعلم واقعا كله في إطار العملية التربوية، أي أنه يجب أن يكون هادفا يسهم في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة وفاعلية التعليم تقاس بفاعلية التعلم، وفاعلية التعلم تقاس بكفاءة المعلم ومدى امتلاكه لكفايات أدائية ومهنية متنوعة وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها، فالمعلم ليس أي شخص كان بل هو شخص ذو ميزات وخصائص متنوعة، فعملية التعليم شاقة وشيقة، ذلك للاعتقاد أن عملية التدريس عملية معقدة ومركبة تحتاج إلى تفتيت مهاراتها والتدرب عليها من خلال موقف تدريس مصغر وفق خطوات محددة أولها تلقي خلفية معرفية نظرية عن التدريس ومختلف مهاراته، ثم الانتقال إلى مشاهد نماذج مثالية تمارس هذه المهارات وبعدها يتم التخطيط للمهارات التي سوف يتم إنجازها ومن ثمة العمل على تنفيذ ما تم التخطيط له في وضعية درس مصغر في قاعة مناسبة.

ومن أكثر المهارات التي يحتاجها المعلم هي مهارة الاتصال التي تعد من المهارات الصعبة التي تواجه المعلم سواء أكان معلما جديدا أو معلما صاحب خبرة، ويعد إتقان المعلم لمهارات الاتصال التربوي والتفاعل الصفي من أهم كفاياته اللازمة للنجاح في أداء مهامه التعليمية التعلمية، بل إن بعض المربين ينظرون إلى عمليات التعليم والتعلم كلها بوصفها عمليات اتصالية، حيث يعد تفاعل المعلم مع المتعلمين ذو أهمية قصوى خاصة مع تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تعتبر المتعلم محور العملية التربوية والركيزة الأساسية فيها، وذلك باعتبار هذه الأخيرة هي عملية تواصلية وتفاعلية بالدرجة الأولى باعتبار أن المنخرطين في هذه العملية هم أناس قبل أن يكونوا فاعلين تربويين، وبالتالي فإن العلاقات داخل الصف الدراسي هي علاقات إنسانية بامتياز ولذلك فإن فهم العلاقة معلم / متعلم وتحليلها يتطلب النظر إليها من أبعاد مختلفة وبشكل شمولي يتجاوز الاختزالية في تحليل الظواهر، لأن ذلك له أهمية بالغة في تحليل سيرورة هذه العلاقة، ذلك أن طبيعة العلاقة وسيرورتها يتأثران بشكل كبير بطبيعة التواصل الحاصل بين طرفيها وكذا درجة التفاعل بينهما.

وانطلاقا مما سبق فإن عملية التحصيل الدراسي تساهم فيها عدة عوامل ومن الضروري البحث فيها للتمكن من بلورة قاعدة يمكننا الانطلاق من خلالها لضمان تحقيق نتائج إيجابية، وبما أن البحث في كل العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي يتطلب جهدا ووقتا كبيرين فقد تم اختيار موضوع الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

وهذا في ظل طريقة التدريس بالكفاءات هذه البيداغوجية الجديدة تقوم على تمكين المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية من اكتساب مهارات وكفاءات بعد تحصيله مجموعة من المعارف وتطبيقها في الميدان في ظل التفاعل والتواصل من أجل تحقيق أفضل النتائج الدراسية.

ونظرا لأن التحصيل الدراسي مرتبط بعدة عوامل منها الظروف الاجتماعية والنفسية والصحية والمادية والبيداغوجية والعلمية التي يخضع لها كل من المعلم والمتعلم وطالما أن البحث في كل هذه العوامل يتطلب وقتا وجهدا كبيرين، فقد ارتأينا تحديد موضوع دراستنا في البحث عن تأثير الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي للمتعلم في الطور الثانوي من خلال السعي إلى تحليل ما يحدث فعلا داخل غرفة الصف من وجهة نظر معلمي السنة ثالثة ثانوي وذلك انطلاقا من التساؤل الرئيسي التالي:

-كيف تؤثر طبيعة الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي؟

إن هذا السؤال المحوري يقتضي بالضرورة إثارة الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما هو أسلوب الاتصال التربوي السائد بين معلم ومتعلم الطور الثانوي؟

السؤال الثاني: هل هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتعلم وبين طبيعة اتصاله بالمعلم؟

السؤال الثالث: ما هي أنسب الطرق البيداغوجية لتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي؟

وللإجابة على هذا السؤال الرئيسي يتم افتراض الإجابة المؤقتة التالية من خلال:

الفرضية العامة: يؤثر الاتصال التربوي الفعال بين المعلم والمتعلم إيجابا على التحصيل الدراسي.

أما الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: يعتبر أسلوب الاتصال الديمقراطي هو السائد بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي

مؤشرات الفرضية الجزئية الأولى:

*طريقة تعامل المعلم مع المتعلمين أثناء تقديم الدرس

*الحوار والمناقشة والتفاعل بين المعلم والمتعلم

*مرونة المعلم وتشجيعه للمتعلمين

*المنهجية الجيدة وكيفية بناء الدرس

الفرضية الجزئية الثانية:

هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتعلم وبين طبيعة اتصاله بالمعلم

مؤشرات الفرضية الجزئية الثانية:

*طبيعة النتائج الدراسية للمتعلمين في السنة ثالثة ثانوي خلال الثلاثي الأول

*درجة استيعاب المتعلمين للدروس

*دراية المعلمين بأساليب التقويم الحديثة

الفرضية الجزئية الثالثة:

تعتبر طريقة المقاربة بالكفاءات أنسب الطرق البيداغوجية لتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم

مؤشرات الفرضية الجزئية الثالثة:

*اعتماد طرق حديثة مبنية على الاتصال الفعال

*مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء الدرس

*الاعتماد على التفاعل والانسجام أثناء اتصال المعلم بالمتعلم

وقد تمثلت أهمية هذه الدراسة كونها تتناول قضية تربوية بيداغوجية تقف على عاتقها قضية الأداء البيداغوجي للمعلم والتحصيل الدراسي للمتعلم ألا وهي قضية الاتصال التربوي.

ويمكن إيجاز دوافع وأسباب اختيار الباحثة لهذا الموضوع فيما يلي:

-أهمية الموضوع في حد ذاته بالإضافة إلى الرغبة الذاتية للباحثة في تناول هذا الموضوع كونها تعمل في مؤسسة تربوية.

-تحسيس المعلمين بالدور الهام الذي يلعبونه أثناء اتصالهم مع المتعلمين داخل الصف وانعكاس ذلك على التحصيل الدراسي لهم.

-محاولة اكتشاف طريقة بيداغوجية حديثة انتهجت مؤخرا وهي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

-التقدير الشخصي للباحثة لحيوية المواضيع المرتبطة بالاتصال خاصة الاتصال في المجال التربوي والبيداغوجي.

وقد هدفت هذه الدراسة أساسا إلى معرفة مدى تأثير الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي على التحصيل الدراسي للمتعلم.

ولتحقيق كل ما سبق ذكره تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بما أننا نريد الوصول إلى بيانات تبرز لنا آثار الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم على التحصيل الدراسي.

بالإضافة أيضا إلى الاعتماد على بعض تقنيات المنهج الإحصائي من خلال تبويب البيانات المتحصل عليها من الميدان في شكل جداول بيانية ثم تكميمها العددي بالنسبة المئوية.

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد اعتمدنا على الملاحظة بالمشاركة في الثانويات للإطلاع على ما يجري في الصف الدراسي والمقابلة مع مديري الثانويات وبعض الأساتذة والاستمارة.

بالنسبة للعينة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية وقد اعتمدنا على أسلوب الحصر الشامل بما لها من خدمة في المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدمناه في بحثنا.

وقد شملت العينة معلمي السنة ثالثة ثانوي بالنسبة للثانويات الثلاث بنسبة 100 % وذلك لعددهم المعقول وتجانسهم من حيث السن والظروف التي يعيشون فيها.

وقد وقع اختيارنا على أساتذة السنة ثالثة ثانوي بناءا على سببين هما:

*إن هذه الفئة تفيدنا كثيرا لأنهم يتعاملون مع متعلمين مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا وبالتالي يتمتعون بمميزات خاصة.

*إن هذه الفئة أكثر نضجا ووعيا من الناحية التربوية.

أما بالنسبة لنوع العينة المأخوذة فهي عينة منتظمة وذلك لأننا اقتصرنا على المعلمين الذين يدرسون السنة ثالثة ثانوي.

كما أنها عينة مركبة أو طبقية وذلك لاشتمال الدراسة على 03 ثانويات.

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

في ضوء فرضيات الدراسة:

-تحققت الفرضية الرئيسية جزئيا حيث: يؤثر الاتصال التربوي الفعال بين المعلم والمتعلم إيجابا على التحصيل الدراسي.

-أما الفرضيات الجزئية فقد تحققت كما يلي:

*أسلوب الاتصال الديمقراطي هو السائد بين المعلم والمتعلم في الطور الثانوي

*هناك علاقة بين النتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتعلم وبين طبيعة اتصاله بالمعلم

*تعتبر طريقة المقاربة بالكفاءات أنسب الطرق البيداغوجية لتفعيل الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم.

في ضوء المقاربة النظرية:

-ومن النتائج النهائية للدراسة يتأكد التصور النظري لاتجاه البنائية التي فرضت فلسفة جديدة في التعلم والتعليم.

-لقد تحققت النتيجة النهائية للدراسة من خلال النظرية الفينومينولوجية والنظرية التفاعلية الرمزية حيث تهتم الأولى بدراسة العملية التربوية داخل الفصل الدراسي والتفاعل الذي يحدث داخله.

بينما تقوم الثانية على استخدام مجموعة من الرموز والإشارات التي تسهل عملية الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم.

Nécessite le succès de l'apprentissage en classe dans le choix de classe à droite des activités et des moyens, et la mise en œuvre des activités selon les possibilités disponibles, et aussi longtemps que l'enseignement et l'apprentissage de deux magistrats de la plus grande et la plus complète est l'éducation, il doit être tout ce qui se passe dans la classe du travail et de l'activité et l'interaction et l'organisation de l'enseignement et l'apprentissage d'une réalité, tous dans le contexte de le processus éducatif, c'est à dire qu'elle doit être une contribution significative dans le renforcement des apprenants caractères éducation intégrée et efficace est mesurée par un apprentissage efficace, un apprentissage efficace est mesurée l'efficacité de l'enseignant et la possession de la performance des compétences et des différentes qualités professionnelles et particuliers à se qualifier pour la difficile tâche entreprise, enseignant n'est pas une personne mais une personne avec caractéristiques et des propriétés différentes, le processus d'apprentissage d'une intimidante et excitante, que de croire que le processus d'enseignement d'un processus complexe et que le véhicule dont vous avez besoin de briser leurs compétences et de les former à travers la position de l'enseignement d'une mini selon les étapes spécifiques de la première à recevoir de fond la connaissance d'une théorie de l'enseignement et les différentes compétences, de passer ensuite à des scènes de modèles de pratique idéal, ces compétences Après cela, la planification des compétences qui sera achevée et il ya du travail à mettre en œuvre ce qui a été prévu dans le statut d'une mini leçon de la salle appropriée.

L'un des plus les compétences nécessaires par l'enseignant est la compétence de communication est l'un des problèmes de compétences face au maître, qu'il s'agisse de nouveaux enseignants ou de l'expérience d'un enseignant, et est un maître enseignant des aptitudes à la communication d'éducation et de l'interaction en classe du Kvayate les plus importants nécessaires à la réussite dans l'exercice de ses fonctions l'enseignement-apprentissage, et certains éducateurs chercher processus d'enseignement et d'apprentissage sont aussi de la communication, où est l'interaction de l'enseignant avec les apprenants est d'une importance primordiale, en particulier avec l'adoption de l'approche de la pédagogie aux compétences qui sont centrés sur l'apprenant l'éducation et le fondement essentiel dans le motif que ce dernier est le processus de communication interactive et surtout que celui impliqué dans ce processus sont des gens avant qu'ils ne soient des acteurs, des éducateurs, et donc les relations au sein de la classe est une des relations humaines avec distinction, par conséquent, de comprendre l'enseignant relation / apprenant et de l'analyse nécessite vus de différentes dimensions et une approche holistique que réductionniste dans l'analyse des phénomènes, parce que cet élément est crucial dans le processus d'analyse de cette relation , de sorte que la nature de la relation et la survenue d'significativement influencée par la nature de la communication passe entre les deux côtés ainsi que le degré d'interaction entre eux. Basé sur ce qui précède, le processus de réussite scolaire contribue un certain nombre de facteurs, il est nécessaire de chercher à être en mesure de développer la base, nous pouvons commencer à partir de laquelle pour garantir des résultats positifs, y compris la recherche

dans tous les facteurs influant sur le rendement scolaire exige des efforts et beaucoup de plaisir a été choisi le thème de l'éducation de la communication entre l'enseignant et l'apprenant et sa relation à la collecte de l'école.

Cette méthode d'enseignement à la lumière de ces nouvelles compétences pédagogiques fondées sur l'autonomisation de l'apprenant en tant que centre du processus éducatif des aptitudes d'apprentissage et des compétences encore recueilli le corps de connaissances et de son application dans le domaine à la lumière de l'interaction et la communication afin d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Parce que la réussite scolaire est liée à plusieurs facteurs, y compris les conditions sociales et psychologiques, physiques et sanitaires, sous réserve éducatives et scientifiques à la fois avec l'enseignant et l'apprenant et aussi longtemps que la recherche dans l'ensemble de ces facteurs nécessite du temps et des efforts, il a été, nous avons décidé de déterminer l'objet de notre étude dans la recherche sur l'impact de l'éducation de la communication entre l'enseignant et les réalisations des apprenants Étude de l'apprenant dans la phase secondaire, en cherchant à analyser ce qui se passe réellement dans la classe du point de vue des enseignants dans les années du secondaire et du troisième, la principale question de ce qui suit:

- Quels sont les effets de la nature de la communication éducative entre l'enseignant et l'apprenant réalisations académiques?

Cela exige nécessairement la question centrale soulevée la sous-questions suivantes: La première question: Quelle est la méthode dominante de communication entre les enseignants et les apprenants phase secondaire?

Deuxième question: Est-il une relation entre les résultats scolaires obtenus par l'apprenant et la nature du contact entre l'enseignant?

La troisième question: Quelles sont les méthodes les plus appropriées pédagogiques pour une communication efficace entre la formation des enseignants et des apprenants dans la phase secondaire?

Pour répondre à cette question clé est supposé répondre à l'intérim suite à:

L'hypothèse générale: la communication efficace d'éducation affecte entre enseignant et apprenant ont des effets positifs sur la réussite scolaire.

Les hypothèses partielles:

La première hypothèse partielle: La méthode de connexion est la démocratie qui prévaut entre l'enseignant et l'apprenant dans la phase secondaire

Les indicateurs partiels de la première hypothèse:

* Manipulation de l'enseignant avec des élèves lors de la présentation de la leçon *

* Dialogue, discussion et l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant

* La flexibilité et d'encourager l'enseignant à l'apprenant

* La méthodologie et la façon de construire une bonne leçon

Partielle seconde hypothèse:

Il existe une relation entre les résultats scolaires obtenus par l'apprenant et la nature du contact entre l'enseignant

Les indicateurs partiels de la seconde hypothèse:

* La nature des résultats de l'étude pour les apprenants dans le secondaire au cours de la troisième année, le premier tripartites

* Le degré d'apprenants pour absorber les leçons

* Connaissance des enseignants du Calendrier des méthodes modernes

Partiel troisième hypothèse:

La méthode d'approche est le plus approprié des méthodes compétences pédagogiques pour une communication efficace entre la formation des enseignants et des apprenants Les indicateurs partiels de la troisième hypothèse:

* L'adoption de méthodes modernes basées sur la communication efficace

* Tenant compte des différences individuelles entre les apprenants pendant la leçon

* S'appuyer sur l'interaction et l'harmonie au cours de l'apprenant adulte référent L'importance traditionnelle de cette étude car elle traite de la question de la pédagogie de l'éducation se tient sur lui-même la question de la performance pédagogique de l'enseignant et la réussite scolaire de l'apprenant, à savoir la question de l'enseignement de la communication.

Peuvent être résumées les motivations et les raisons du choix du chercheur sur ce thème sont les suivants:

- Importance de la question elle-même que le désir d'auto-chercheur en traitant ce sujet, il travaille dans l'institution éducative.

- Sensibiliser les enseignants du rôle important qu'ils jouent lors de leur contact avec les apprenants dans la classe et de son impact sur la réussite scolaire pour eux.

- Essayez de découvrir comment la pédagogie moderne a adopté récemment une pédagogie des compétences approche.

- Pouvoir d'appréciation du chercheur à la vitalité de sujets liés à communiquer avec une communication privée dans le domaine de l'éducation et la pédagogie.

Cette étude visait principalement à déterminer l'effet de la communication éducative entre l'enseignant et l'apprenant dans la phase secondaire sur la réussite scolaire de l'apprenant.

Pour parvenir à tous les ci-dessus a été de s'appuyer sur la méthode d'analyse descriptive, puisque nous voulons avoir accès à nos données mettent en évidence les effets de la communication éducative entre l'enseignant et l'apprenant réalisation académique. En plus d'aussi compter sur quelques techniques statistiques du programme à travers la compilation des données obtenues à partir du champ sous la forme de graphiques et ensuite Tkmimha pourcentage numérique.

Comme pour les outils de collecte de données se sont appuyés sur l'observation de participer dans les écoles secondaires de voir ce qui se passe dans la classe et l'entrevue avec les directeurs des écoles secondaires et certains enseignants et la forme.

Pour l'échantillon a été sélectionné dans un délibéré, nous avons adopté la méthode de dénombrement complet de leur service dans la méthode analytique descriptive que nous avons utilisé dans notre recherche.

L'échantillon comprenait trois enseignants du secondaire de l'année pour les trois écoles secondaires de 100% et le nombre d'homogénéité raisonnable en termes d'âge et les circonstances dans lesquelles ils vivent.

Nous avons choisi la troisième année les enseignants du secondaire repose sur deux raisons:

* Cette catégorie nous disent souvent qu'ils ont affaire à des apprenants sur le point de passer le baccalauréat et donc ont leurs propres caractéristiques.

* Cette catégorie est plus mature et conscient de l'éducation.

En ce qui concerne le type d'échantillon, le déguster régulièrement car nous nous nous limitons à des enseignants qui étudient la troisième année secondaire.

Il est également un échantillon composite ou une classe, pour inclusion dans l'étude sur les 03 écoles secondaires.

L'étude a révélé les résultats suivants:

Hypothèses à la lumière de l'étude:

- Réalisé en partie où l'hypothèse principale: l'impact éducatif d'une communication efficace entre l'enseignant et l'apprenant ont des effets positifs sur la réussite scolaire.

- Les hypothèses partielles ont été obtenues comme suit:

* Mode de communication est le processus démocratique qui prévaut entre l'enseignant et l'apprenant dans la phase secondaire

* Il existe une relation entre les résultats scolaires obtenus par l'apprenant et la nature du contact entre l'enseignant

* Méthode est l'approche par les compétences les plus appropriées de méthodes pédagogiques pour une communication efficace entre la formation et l'apprenant.

À la lumière de l'approche théorique:

- Les résultats définitifs de l'étude a confirmé la perception de la direction de la théorie constructiviste, qui a imposé la nouvelle philosophie de l'apprentissage et l'éducation.

- Nous avons atteint le résultat final de l'étude à travers la théorie et la théorie Alvinominologih interactifs soins est la première étude, où le processus éducatif dans la classe et l'interaction qui se produit en son sein.

Alors que le deuxième groupe sur l'utilisation des symboles et des signaux qui facilitent le processus de communication entre les enseignants et les apprenants.

فهرس المحتويات

الــبـــاب الـــنــظـــــــــري

الفصل الأول: الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

الفصل الثاني: المنظومة التربوية والتعليم الثانوي في الجزائر

الفصل الثالث: مناهج وطرق التدريس الحديثة –بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات–

الفصل الرابع: الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي

الـــبـــــاب الـــمـــيـــدانــــي

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية

الفصل الثاني: تفريغ وتحليل وتفسير البيانات وعرض النتائج